

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

DÉBORA CUNHA CORRÊA SILVA

**QUALIFICAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NAS REMUNERAÇÕES AO LONGO DO
CICLO DE VIDA PROFISSIONAL**

UBERLÂNDIA

2019

DÉBORA CUNHA CORRÊA SILVA

**QUALIFICAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NAS REMUNERAÇÕES AO LONGO DO
CICLO DE VIDA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Controladoria

Orientador: Prof. Dr. Gilberto José Miranda

UBERLÂNDIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586q Silva, Débora Cunha Corrêa, 1970-
2019 Qualificação docente [recurso eletrônico] : reflexos nas remunerações ao longo do ciclo de vida profissional / Débora Cunha Corrêa Silva. - 2019.

Orientador: Gilberto José Miranda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.942>

Inclui bibliografia.

1. Contabilidade. 2. Contadores - Formação profissional. 3. Contadores - Honorários. 4. Contabilidade - Formação de professores. I. Miranda, Gilberto José, 1974-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-5904 - www.ppgcc.facic.ufu.br - ppgcc@facic.ufu.br



ATA

Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de: **Dissertação de Mestrado Acadêmico Número 063 - PPGCC**

Data: **18 de fevereiro de 2019**

Discente: **Débora Cunha Corrêa Silva** Matrícula: **11712CCT006**

Título do Trabalho: **QUALIFICAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NAS REMUNERAÇÕES AO LONGO DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL**

Área de concentração: **Contabilidade e Controladoria**

Linha de pesquisa: **Controladoria**

Às 9 horas minutos do dia 18 de fevereiro do ano de 2019 na sala 1F146, Bloco 1F, Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, reuniu-se a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores Doutores: Silvia Pereira de Castro Casa Nova (USP), Edvalda Araújo Leal (FACIC/UFU), Marli Auxiliadora da Silva (FACIP/UFU) e Gilberto José Miranda (FACIC/UFU), orientador da candidata. A Prof.^ª Dr.^ª Silvia Pereira de Castro Casa Nova participou da Banca examinadora de forma epistolar.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Gilberto José Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais e após a manifestação epistolar da Prof.^ª Dr.^ª Silvia Pereira de Castro Casa Nova, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais.

Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata APROVADA.

Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos às 9:00 horas e 11:45 minutos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pelos membros da Banca Examinadora presentes no local da defesa.

Orientador Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Membro Interno Prof.^ª Dr.^ª Marli Auxiliadora da Silva
Membro Interno Prof.^ª Dr.^ª Edvalda Araújo Leal
Membro Externo Prof.^ª Dr.^ª Silvia Pereira de Castro Casa Nova



[8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Edvalda Araujo Leal, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/02/2019, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/02/2019, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Usuário Externo**, em 19/02/2019, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0989985** e o código CRC **C9707713**.

DÉBORA CUNHA CORRÊA SILVA

**QUALIFICAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NAS REMUNERAÇÕES AO LONGO DO
CICLO DE VIDA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Controladoria

Uberlândia, 18 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilberto José Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Edvalda Araújo Leal
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Marli Auxiliadora da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Silvia Pereira de Castro Casa Nova
Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer que pessoas importantes passaram em seu caminho. Por isso é necessário compensá-las com palavras de carinho, amor e gratidão.

Deus, lhe agradeço por me deixar chegar até aqui. Se não fosse pela sua permissão, eu não haveria conseguido.

À minha mãe Dalvair, que tudo fez acontecer. Desde pequeninha vejo sua luta, e sei que hoje se sente orgulhosa por eu ter conseguido. Minha vitória é a sua também.

Ao meu querido e estimado pai Paterson, te dedico esta conquista.

Ao meu esposo Georgio, que com sua paciência me aguardou sabendo que em alguns momentos a situação era muito delicada.

Aos meus queridos filhos, Georginho e Geovani, que com seu carinho compreenderam a falta da mãe, mas com consciência que eu retornaria.

Ao meu irmão Demilton, que por diversas vezes segurou sozinho os problemas advindos do trabalho no escritório.

À Andrezza, sempre com sua preocupação de que eu pegasse a estrada sozinha.

Ao Acrísio, que no momento mais crítico não me deixou desistir. Suas palavras, Acrísio, foram fundamentais.

Aos demais amigos, que com seu empenho me ajudaram. Sem vocês eu não conseguiria.

Aos meus professores que se dedicaram a me fazer pensar, e com isso posso dizer que hoje eu vejo a docência de forma diferente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto José Miranda. A você toda a minha admiração pela pessoa que é. É um orgulho imenso poder receber suas orientações. Muito obrigada pela paciência e dedicação, pois sem você, professor, eu jamais conseguiria. Foi uma batalha muito árdua, mas a sua ajuda foi fundamental. Que Deus te recompense e te deseje todo o Sucesso!

Muito obrigada a todos.

*“A vontade de aprender conduz à sabedoria.
O seu caminho, mesmo que sem
experiência, terá progressos e vitórias.
Nem sempre o caminho mais fácil é o melhor”.*
J. Della Monica (1999, p. 48)

RESUMO

Ao adquirir conhecimento o ser humano transforma sua vida, seja do ponto de vista econômico ou social (CUNHA, 2007), sendo que a capacidade de um povo é melhorada com a educação, visto que ela influencia a renda e o contexto cultural (SCHULTZ, 1960). Assim é preconizado pela Teoria do Capital Humano, pois pessoas com níveis educacionais mais elevados têm melhores oportunidades de trabalho e consequentemente de melhores rendas (CUNHA, 2007). Dessa forma, o objetivo deste estudo foi identificar os efeitos das qualificações na renda obtida na docência e no mercado de trabalho dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil, durante o ciclo de vida profissional. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, bibliográfica, quantitativa, e o levantamento (*survey*) dos dados foi realizado por meio de questionário direcionado aos docentes na graduação em Ciências Contábeis. No tocante ao tratamento dos dados, recorreu-se à estatística descritiva, ao teste Mann-Whitney e ao teste de regressão multivariada. Foram convidados 3.812 docentes dos cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil para participar da pesquisa, mas somente 388 professores, responderam ao questionário, consolidando a amostra. As informações sociodemográficas obtidas foram analisadas e restou demonstrado que na área da docência contábil ainda é preponderantemente composta por homens, pois 60,57% dos respondentes são do sexo masculino e 39,43% do sexo feminino, apesar de um crescimento significativo da quantidade de mulheres, nas primeiras fases do ciclo de vida profissional (de um a três anos de carreira) onde já se encontram 56,52% de mulheres e 43,48% de homens, demonstrando uma forte tendência de inversão para um futuro próximo. As fases do ciclo de vida profissional delineadas no estudo de Huberman (2000), são representadas pela Entrada (1 a 3 anos de carreira), Estabilização (4 a 6 anos de carreira), Diversificação (7 a 25 anos de carreira), Serenidade (25 a 35 anos de carreira) e Desinvestimento (35 a 40 anos de carreira). Na presente pesquisa, mostrou-se preponderante a terceira fase com 60,05% dos respondentes, ou seja, 233 respondentes estão nesta fase do ciclo de vida profissional, talvez por ela ser a de maior representatividade e durabilidade. No que se refere à renda média por fase do ciclo de vida, constatou-se um aumento ao longo das fases, mas demonstrando que o homem ainda tem renda superior à da mulher, conforme já observado pelo Fórum Econômico Mundial, o qual avaliou as desigualdades de renda por sexos nos países, observando que no Brasil os principais gargalos são as disparidades dos salários em funções semelhantes e de renda obtida por intermédio do trabalho. As qualificações acadêmica, profissional e pedagógica demonstraram uma tendência de mulheres nas fases iniciais do ciclo de vida, bem como a influência dessas qualificações na renda, uma vez que o professor titulado consegue uma melhor colocação no mercado de trabalho. As regiões Sul e Sudeste concentram a maioria dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo também que são as regiões onde se concentra as maiores rendas. Nesse sentido, com fundamento na Teoria do Capital Humano, observou-se que a renda do docente aumenta com o tempo, seja por adquirir experiência de acordo com o ciclo de vida, bem como pela qualificação obtida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Ciclo de vida. Qualificações docentes. Teoria do Capital Humano. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

Acquiring knowledge the human being transforms his/her life from the economic or social point of view (CUNHA, 2007). The capacity of a people is enhanced by education, once it influences income and the cultural context (SCHULTZ, 1960). Thus, it is advocated by the Human Capital Theory, since people with higher educational levels have better job opportunities and consequently better incomes (CUNHA, 2007). According to Campos (2016), the contribution of education in the social sphere should be understood as a means of preparing and training future teachers who will work in the various areas of knowledge. Therefore, the general aim of this study was to evaluate the effect of teacher qualifications on the remuneration obtained in teaching and in the labor market, according to the phases of the professional life cycle. For this, a descriptive, survey, bibliographical and quantitative research was developed. As far as data processing was concerned, we used descriptive statistics, the Mann-Whitney test and the multivariate regression test. The sample consisted of 388 professors of the undergraduate courses in Accounting Sciences in Brazil. The information obtained was analyzed and it was shown that the accounting area is still predominantly composed of men, despite a significant increase in the number of women, especially in the first phases of the life cycle. The phase of the preponderant life cycle is the third one, perhaps because it is the most representative and durable. With regard to the average income per phase of the life cycle, an increase was observed throughout the phases, but demonstrating that the man still has higher income than the woman. Academic, professional and pedagogical qualifications have shown a tendency for women in the early stages of the life cycle, as well as the influence of these qualifications on income, since the titled teacher achieves a better placement in the labor market. The South and Southeast regions concentrate the majority of the undergraduate courses and also of the *stricto sensu* graduate programs, being also the largest creations of source of incomes. In this sense, based on the Human Capital Theory, it was observed that the teacher's income increases with time, either by acquiring experience according to the life cycle, as well as by the qualification obtained in the *stricto sensu* postgraduate courses.

Keywords: Life cycle. Teaching qualifications. Theory of Human Capital. Accounting Sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema das Relações investigadas.....	18
Figura 2 –	Qualificações Docentes	27
Figura 3 –	Fases do Ciclo de Vida.....	34
Figura 4 –	Etapas da Carreira.....	36
Figura 5 –	Processo de coleta de dados.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Qualificação Acadêmica.....	28
Quadro 2 – Qualificação Profissional.....	29
Quadro 3 – Qualificação Pedagógica.....	30
Quadro 4 – Descrição dos construtos e variáveis utilizados nos testes de regressão multivariada.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fases do ciclo de vida.....	46
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis em 2018.....	16
Tabela 2 –	Perfil dos Respondentes.....	44
Tabela 3 –	Renda por Fase do Ciclo de Vida: Teste Mann-Whitney.....	47
Tabela 4 –	Qualificação Acadêmica.....	49
Tabela 5 –	Qualificação Profissional.....	51
Tabela 6 –	Qualificação Pedagógica.....	53
Tabela 7 –	Variáveis Explicativas da Renda com a Docência.....	55
Tabela 8 –	Variáveis Explicativas da Renda no Mercado.....	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização	14
1.2	Problema de Pesquisa.....	18
1.3	Objetivo Geral	19
1.3.1	Objetivos Específicos	19
1.4	Justificativas e Contribuições do Estudo	19
1.5	Delimitações do Estudo.....	20
1.6	Estrutura do Trabalho.....	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	Teoria do Capital Humano	21
2.2	Qualificações Docentes na Área Contábil	26
2.2.1	Qualificação acadêmica.....	28
2.2.2	Qualificação profissional	29
2.2.3	Qualificação pedagógica	30
2.3	O ciclo de vida docente	33
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1	Classificação Metodológica	39
3.2	Amostra e Coleta de Dados	39
3.3	Instrumento de Pesquisa.....	41
3.4	Tratamento e análise dos dados.....	41
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	44
4.1	Caracterização dos Respondentes	44
4.2	Fases do Ciclo de Vida Profissional.....	45
4.3	Renda Média Por Fase do Ciclo de Vida Profissional	47
4.4	Qualificação Acadêmica	48
4.5	Qualificação Profissional	51

4.6 Qualificação Pedagógica	52
4.7 Determinantes da Renda Docente	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	70

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O estudo da educação superior no Brasil é caracterizado por transformações que motivam a reconstrução e contínua reorganização, significando que educação é vida, e não somente preparação para esta, desenvolvendo o homem como ser social (ALEIXO, 2014), sendo ainda uma forma adequada de garantir e aumentar a renda das pessoas (BARTH; ENSSLIN, 2014). Schultz (1960) destaca que a educação melhora a capacidade de um povo, a forma de trabalho, influenciando no contexto cultural e na renda da população.

Analizando a Teoria do Capital Humano, Cunha (2007) informa que a Teoria preconiza que o ser humano transforma sua vida, seja do ponto de vista econômico ou social, quando adquire conhecimento. Ainda segundo a autora, pessoas com níveis educacionais mais elevados têm maiores possibilidades de trabalho e melhores salários, denotando que terão acesso a uma vida melhor e, desta forma, o desenvolvimento do docente se torna importante. Nessa perspectiva, a legislação brasileira orienta e protege a educação, trazendo em seu escopo que educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Gonçalves (2000) destaca a importância da preocupação para compreender como os docentes vão se tornando professores ao longo da carreira, uma vez que essa carreira impõe constante formação e desenvolvimento do professor, ou seja, requer que o docente procure se qualificar periodicamente. Slomski *et al.* (2013) corroboram que a formação e as competências docentes devem ser muito mais do que ideias de que ao professor basta saber o conteúdo, ter talento, seguir sua intuição, ou até mesmo ter bom senso. Desse modo, deve-lhe ser exigida a formação pedagógica no intuito de atender aos novos preceitos advindos da informação, ou seja, não basta o conhecimento específico, mas é necessário o conhecimento pedagógico, exclusivamente na área da educação. Por isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, trata o assunto, destacando que a formação para o exercício da docência deveria ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Neste aspecto legal e analisando a docência para o ensino superior, verifica-se a necessidade de atualização profissional, por intermédio de meios pedagógicos, que “constitui uma espécie de segunda pele profissional” (NÓVOA, 2000, p. 16), significando que prática e teoria devem caminhar juntas, ampliando e modificando os saberes docentes, formando

discentes críticos e reflexivos (FREIRE, 2002). Em consonância e analisando a formação docente, Miranda *et al.* (2018) destacam que, para o exercício da docência, é necessário o domínio do conteúdo, uma boa didática, além de experiência profissional, surgindo assim a necessidade de o docente possuir as qualificações: acadêmicas, profissionais e pedagógicas. Nesse sentido, Perazo *et al.* (2016) ressaltam que a qualificação acadêmica se refere à preparação do docente para a pesquisa; a qualificação profissional são as experiências adquiridas por intermédio da vivência no campo profissional; e a qualificação pedagógica relaciona-se com as metodologias e políticas de ensino.

Por isso, analisando a formação para o exercício da docência, Miranda (2011) discorre sobre os docentes preparados academicamente, ou seja, os professores que detêm títulos (mestrado, doutorado), e os docentes detentores de certificações profissionais, ou seja, aqueles com experiências profissionais práticas, existindo uma lacuna para se determinar se o docente em Ciências Contábeis deve ser um doutor ou um contador, ou talvez ele deva deter as duas qualificações. Aleixo (2014) destaca que a formação de profissionais se faz pela combinação entre teoria e prática, e que uma não é mais importante que a outra.

É importante considerar que a área contábil no Brasil carece de investigações para melhor se conhecer e desenvolver as variáveis que envolvem a profissão, conforme preconiza Moraes (2009). Fato relevante se refere à quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, que apesar de crescimento substantivo, ainda são insuficientes.

Vale ressaltar que no ano de 1998 existiam apenas 3 (três) programas de pós-graduação *stricto sensu* e somente a Universidade de São Paulo (USP) oferecia o curso de doutorado. O segundo curso de doutorado surgiu somente em 2007. A quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* vem aumentando paulatinamente, conforme demonstra a Tabela 1, que apresenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em 2018, segundo os dados extraídos da plataforma Sucupira.

A tabela 1 demonstra que em 2018 já existem 32 (trinta e dois) programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis, denotando, portanto, um crescimento no número de programas de pós-graduação com um aumento da oferta de possibilidades de qualificação dos docentes em Ciências Contábeis. Mas destes 32 programas somente 16 oferecem o doutoramento, ou seja, somente 50% dos programas de pós-graduação oferecem o curso de doutorado, o que ainda representa uma limitação no aperfeiçoamento dos docentes em Ciências Contábeis.

É importante também que a literatura sobre as qualificações docentes na área contábil, no cenário brasileiro, é relativamente escassa (MIRANDA et al. 2015). Pouco se sabe sobre os

processos de formação docente, como ocorrem e quando ocorrem, ou seja, em que fase da vida profissional acontecem.

Tabela 1 – Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em 2018

N.	IES	UF	Programa	Conceito	Início	Programa	Conceito	Início
01	USP	SP	Mestrado	6	1970	Doutorado	6	1978
02	PUC/SP	SP	Mestrado	3	1978			
03	UFRJ	RJ	Mestrado	5	1998	Doutorado	5	2014
04	UNIFECAP	SP	Mestrado	4	1999			
05	USININOS	RS	Mestrado	5	2000	Doutorado	5	2013
06	UNB	DF	Mestrado	4	2014	Doutorado	4	2014
07	UNB/UFPB/UFRN	PB/RN	Mestrado	5	2007	Doutorado	5	2007
08	FUCAPE	ES	Mestrado	5	2009	Doutorado	5	2009
09	UFSC	SC	Mestrado	5	2004	Doutorado	5	2013
10	FURB	SC	Mestrado	5	2005	Doutorado	5	2008
11	UFPR	PR	Mestrado	5	2005	Doutorado	5	2014
12	USP/RP	SP	Mestrado	5	2005	Doutorado	5	2005
13	UERJ	RJ	Mestrado	3	2006			
14	UFBA	BA	Mestrado	3	2007			
15	UFMG	MG	Mestrado	4	2007	Doutorado	4	2017
16	UFPE	PE	Mestrado	4	2007	Doutorado	4	2016
17	UFC	CE	Mestrado	4	2009	Doutorado	4	2015
18	UFES	ES	Mestrado	4	2010	Doutorado	3	Projeto
19	UFU	MG	Mestrado	4	2013	Doutorado	4	2016
20	FIPECAFI	SP	Mestrado	3	2016			
21	FUCAPE	MA	Mestrado	3	2017			
22	FUCAPE	RJ	Mestrado	3	2015			
23	UFMS	MS	Mestrado	3	2017			
24	UNOCHAPECÓ	SC	Mestrado	3	2015			
25	UEM	PR	Mestrado	3	2014			
26	UFPB	PB	Mestrado	4	2015	Doutorado	4	2015
27	UFG	GO	Mestrado	3	2016			
28	FURG	RS	Mestrado	3	2017			
29	UFRN	RN	Mestrado	3	2015			
30	UFRGS	RS	Mestrado	3	2016			
31	UPM	SP	Mestrado	4	2008			
32	UFRPE	PE	Mestrado	3	2014			

Fonte: Plataforma Sucupira (2018).

Por isso, o estudo sobre ciclo de vida profissional na docência constitui base teórica importante (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000; ISAIA, 2000). O ciclo de vida profissional dos professores está intimamente ligado à sua vida e ao desenvolvimento humano, acontecendo em fases, etapas e idades (ISAIA, 2000), e quando voltado para a carreira, passam por diferentes fases ou etapas com características próprias, mas é necessário observar que o início de uma nova fase constitui o encerramento da anterior, bem como pressupõe a alteração das características da anterior e assunção de novas, confirmando assim a mutabilidade do desenvolvimento da carreira docente (GONÇALVES, 2000).

Caracteriza-se como notório que o desenvolvimento da carreira é uma experiência individual que, segundo Huberman (2000), pode ser composta de uma série de “sequências” ou

de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras no exercício de profissões diferentes, construindo na pessoa sua identidade profissional. Para Isaia (2000), essa identidade profissional ocorre com o amadurecimento profissional, com o conhecimento da profissão, da relação com os alunos e demais profissionais da área.

Assim, imperativo se torna averiguar no ciclo de vida profissional docente quando os docentes se qualificam acadêmica, profissional e pedagogicamente, e ainda se estas qualificações influenciam os respectivos salários.

Ao buscar o entendimento sobre as fases do ciclo de vida docente e suas trajetórias na área de Negócios, Bazani e Miranda (2018) informam que são poucos os trabalhos que se dedicam a esta análise. Verificando as fases propostas por Huberman (2000), destaca-se que são cinco as etapas dos anos da carreira do docente: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. Entre o primeiro e o terceiro ano ocorrem os momentos da sobrevivência e da descoberta, ou seja, a entrada na carreira, quando o profissional descobre uma nova realidade de vida e passa por novas experiências.

Huberman (2000) destaca que dos quatro a seis anos, ocorre a etapa da estabilização, quando o docente assume sua identidade e já acredita na sua competência. O professor acentua o seu grau de liberdade, pois há um sentimento de emancipação e independência. Para a fase de diversificação que ocorre entre os sete e vinte e cinco anos, o profissional está mais seguro e já utiliza novas metodologias para a prática docente. Dos vinte e cinco a trinta e cinco anos, ocorre a etapa da serenidade ou distanciamento afetivo, quando o professor inicia o afastamento de suas atividades naturalmente; e a quinta fase que se denomina desinvestimento, ocorrendo entre trinta e cinco e quarenta anos de carreira, pode dar-se de forma serena ou amarga, dependendo da forma como vivenciou as fases anteriores.

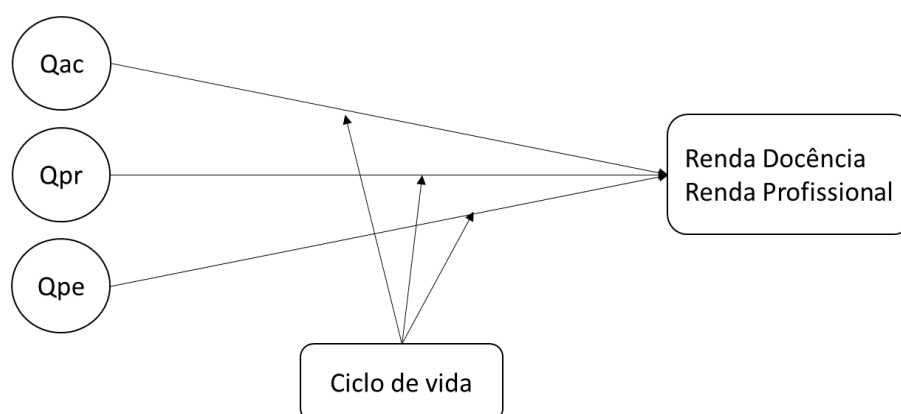
Portanto, a investigação do ciclo de vida profissional do professor do curso de Ciências Contábeis torna-se importante para a percepção das diferentes fases da carreira na prática da atuação profissional, mapeando em qual fase do ciclo de vida os docentes de Contabilidade no Brasil se qualificam acadêmica, profissional e pedagogicamente, bem como a influência da qualificação nos salários dos docentes. O estudo ainda contribui no desenvolvimento da profissão, para o planejamento de novos cursos de capacitação e qualificação.

1.2 Problema de Pesquisa

Diante da necessidade de compreender e refletir acerca da influência das qualificações (acadêmica (Qac), profissional (Qpr) e pedagógica (Qpe)) na renda do docente, bem como em qual momento do ciclo de vida ele se qualifica, necessário se faz delineá-lo na área contábil. Assim, o intuito desta investigação é de responder à seguinte questão: Qual o efeito das qualificações na renda obtida na docência e no mercado de trabalho dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil, durante os ciclos da vida profissional?

Os construtos investigados nesta pesquisa e as relações de interesse, quais sejam: o efeito das qualificações docentes na renda, segundo as fases do ciclo de vida profissional docente, estão demonstradas na Figura 1.

Figura 1 – Esquema das relações investigadas



Fonte: elaborada pela autora.

A renda deve ser entendida como disponibilidade econômica originada do produto do capital ou do trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Neste estudo, a renda auferida com a docência, refere-se aos ganhos dos docentes exclusivamente com o exercício profissional docente, e a renda profissional refere-se aos ganhos auferidos pelos docentes no mercado profissional (fora do ambiente escolar).

1.3 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo geral identificar os efeitos das qualificações na renda obtida na docência e no mercado de trabalho dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil, durante o ciclo de vida profissional.

1.3.1 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, são apresentados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as fases do ciclo de vida profissional em que se encontra um grupo de docentes da graduação em Ciências Contábeis no Brasil;
- Identificar quais qualificações esses docentes de Contabilidade possuem;
- Identificar o sexo desses docentes;
- Correlacionar às fases do ciclo de vida profissional, tipos de qualificação desses docentes e sexo;

1.4 Justificativas e Contribuições do Estudo

O mercado de trabalho brasileiro exige muito do profissional contador, principalmente pelas constantes alterações na legislação, bem como a rápida expansão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no país e conseqüentemente maior oferta de vagas para os professores desta área, (ARAÚJO, 2017), por isso, importante se torna a discussão acerca das qualificações, e se elas impactam a renda dentro do ciclo de vida profissional docente.

Diante deste contexto, é necessário proporcionar subsídios aos interessados na docência na área de Contabilidade para que optem ou não por seguir a carreira docente, bem como, para aqueles que já se encontram na academia, perceberem o momento de se qualificar. Outrossim, aos interessados no mercado de trabalho de contabilidade para perceberem que se qualificando, há chances reais de aumento da sua renda.

O professor é o profissional responsável por dar significado ao conteúdo que está sendo ensinado, deve conhecer a arte de ensinar, (ANDERE; ARAÚJO, 2008). Segundo Godtsfriedt (2015), a carreira docente é composta por desafios, dilemas e conquistas que influenciam no comportamento em sala de aula e na sua percepção para realização pessoal e profissional.

Andere e Araújo (2008) destacam que, para dar significado aos conteúdos, o docente necessita das competências para a docência, que envolvem o desenvolvimento de formação prática, formação técnico-científica, formação pedagógica e formação social e política. Nesse sentido, a investigação dos investimentos em qualificação é essencial, visto que as constantes mutações no perfil dos discentes que ingressam nos cursos de graduação motivam os docentes para o saber, a fim de que o objetivo de ensinar seja atingido (PERAZO *et al.*, 2016).

De acordo com Nossa (1999, p. 5): “O professor não deve estar preocupado apenas em passar para o aluno os conhecimentos que sabe, mas fazer o aluno aprender a aprender e para isso precisa estar preparado”. Ainda segundo Nossa (1999), a preparação sistematizada para o exercício da docência, com domínio didático pedagógico, é uma das grandes deficiências dos professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Schultz (1960) aduz que alguns tipos de educação podem melhorar a capacidade de um povo, a forma de trabalho, bem como podem influenciar na renda da população e no contexto cultural. Outrossim, a formação de profissionais pode se dar durante o trabalho, como é o caso da construção civil, ou necessitar de especialização, como é o caso dos médicos, sendo, portanto, necessárias a especialização e as experiências, que são obtidas tanto na escola, como nas empresas (CAMPOS, 2016).

Nesse sentido, este estudo assume papel importante, uma vez que seus resultados fornecem dados para identificar os efeitos das qualificações docentes na renda dos profissionais durante os ciclos de vida profissional e, ainda, para a decisão do docente sobre qual momento ele deve se qualificar uma vez que essa qualificação lhe traz benefícios, além de permitir um planejamento adequado aos órgãos de investimento para fomentar as pesquisas na área, contribuindo também para o desenvolvimento da profissão docente e contábil, dando suporte para os gestores das Instituições de Ensino Superior (IES) planejarem novos cursos de capacitação e qualificação para os docentes dos cursos em contabilidade bem como do mercado contábil.

1.5 Delimitações do Estudo

O estudo tem como delimitação populacional os docentes atuantes nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, em instituições públicas e privadas do Brasil, no ano de 2018, para as instituições que disponibilizem *e-mails* de seus coordenadores e professores em seu sítio eletrônico. A delimitação teórica é balizada pela Teoria do Capital Humano, pois explica a relação existente entre a escolaridade e a renda. Para a delimitação conceitual, que

aponta as definições operacionais do trabalho, levanta-se a hipótese que, conforme a teoria utilizada, quanto mais o docente se qualifica, maior será a sua remuneração, independentemente do sexo ou da fase do ciclo de vida profissional.

1.6 Estrutura do Trabalho

Esse trabalho está dividido em cinco capítulos, além das referências e dos apêndices. O Capítulo 1 – Introdução procura identificar e caracterizar o problema estudado, traçando os objetivos gerais e específicos estabelecidos, definindo qual o momento do ciclo de vida o professor se qualifica e se há influência das qualificações acadêmica, pedagógica e profissional, na renda docente. Apresenta ainda a justificativa e a organização deste estudo.

No Capítulo 2 – Fundamentação Teórica são tratados os principais aspectos teóricos, conceituais, e a revisão da literatura. Primeiramente trata-se da Teoria do Capital Humano, em seguida são tratadas as Qualificações Docentes na Área Contábil e o Ciclo de Vida Docente.

No Capítulo 3 – são apresentados os Aspectos Metodológicos, em que são descritas a metodologia e as etapas da pesquisa proposta, além dos instrumentos de coleta e análise utilizados.

No Capítulo 4 – são apresentadas as Análises dos Resultados, baseando-se na fundamentação teórica. Por fim, são discutidas as Considerações Finais, apontando as limitações e sugestões para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentada a base teórica da presente pesquisa. Inicialmente foi tratada a Teoria do Capital Humano. Na sequência, são evidenciadas as qualificações docentes: acadêmica, pedagógica e profissional. Posteriormente, são abordadas as fases do ciclo de vida docente.

2.1 Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano (TCH) tem seu início nos anos de 1776, com Adam Smith, que descreve a sua percepção do ser humano como capital, explicando a relação da educação, trabalho e renda, visto que a educação beneficia no trabalho, influencia no aumento da produtividade e da renda dos trabalhadores, uma vez que pessoas que produzem mais podem

receber mais rendas (BARTH, 2015). Como Adam Smith, Alfred Marshall ajudou nas propostas para as bases da TCH, sendo que Marshall estudou as relações da educação com as necessidades da força de trabalho no sentido de criação de riquezas (CAMPOS, 2016).

Divulgada em 1962, por meio da publicação do trabalho “*Investment in Human Beings*”, assinado por Theodore Schultz, no *Journal of Political Economy*, a TCH propõe que, sem a percepção do ser humano como capital não se poderia afirmar que pessoas com maior nível de instrução produzem mais, ou seja, geram mais capital, auferindo maiores rendas (CAMPOS, 2016). A sistemática da TCH encontra guarida na percepção de que as pessoas procuram a educação e, como efeito principal desta, promoveria a mudança de habilidades e conhecimentos. Isto é, a pessoa, ao se instruir, melhora suas habilidades cognitivas e, conseqüentemente, aumenta sua produtividade, o que pode gerar mais renda e capital (BARTH, 2015).

Nesse sentido, Sandroni (1999) afirma que o capital humano advém de aptidões e habilidades que a pessoa possui e que proporcionam obtenção de rendimentos, que podem ou não ser alcançados por intermédio do processo de aprendizagem, ou seja, por meio de sua formação educacional e profissional. Assim, Wolff (2000) corrobora o entendimento de que a TCH reputa a escolaridade como sendo uma forma de agregar capacidades, aumentando a renda do trabalhador. Por isso, ao adquirir conhecimento, as aptidões do ser humano se transformam, trazendo o desenvolvimento pessoal, intelectual, financeiro e econômico. Cunha (2007) esclarece que essa transformação se dá de forma gradativa e é observada, principalmente, com o crescimento da condição social de vida do homem. A autora descreve, ainda, que o ponto primordial da TCH é de que quanto maior a carga de conhecimento, maior o valor do capital humano das pessoas, refletindo na produtividade e empregabilidade, que surgem do investimento no indivíduo.

Para uma melhor compreensão, é importante conceituar educação, capital e capital humano. Schultz (1962) destaca que educar é aperfeiçoar uma pessoa de forma que ela possa atingir objetivos, adquirindo habilidades, entendendo que o capital humano parte do homem e como fonte para satisfações futuras, ou fonte de rendimentos futuros. Martins e Monte (2009, p. 5) expõem que o capital humano “é um elemento indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos e de suas nações”. De outro lado, o autor ainda delinea o conceito de capital como sendo aquele associado à vantagem obtida da prestação de serviços futuros por um determinado valor, com cunho econômico.

Para a satisfação dos objetivos e do aprimoramento como profissional, o ser humano pode buscar a qualificação. Destarte, o estudo é forma de melhora profissional e, para

aprimoramento e crescimento empresarial, os gestores das empresas investem no treinamento de seus trabalhadores. Quando isso acontece, têm em um primeiro momento despesas, mas que se tornam lucros com o passar dos tempos, pois a capacitação é fator fundamental para um desenvolvimento no trabalho (BECKER, 1962). Denota-se, portanto, que a educação é o pilar para a ampliação das habilidades e a melhora da qualidade do trabalho (BARTH, 2015). Esta é a concepção econômica da educação, mas não é a única, há a concepção humanista que observa a educação como instrumento para a conquista da autonomia e da capacidade de se tornar agente de mudança. No entanto, neste trabalho o enfoque será com base na concepção econômica.

Assim, a educação passou a ser entendida como investimento por Schultz (1962). Nesse sentido, o autor apresenta três correntes de estudos que apoiam o conceito de educação como investimento: a primeira relaciona a educação com crescimento econômico dos Estados; a segunda estuda o investimento em educação e sua relação com a estrutura salarial; a terceira estuda o relacionamento do conceito de educação com a distribuição de renda e redução da desigualdade social de um país. Neste estudo, o foco é no relacionamento entre educação e estrutura salarial docente.

Para Campos (2016), segundo a TCH, a educação pode ser tratada como investimento, ou seja, as pessoas gastam de várias maneiras, não para satisfazer os prazeres presentes, mas em função de benefícios futuros, podendo para tanto comprar cuidados com saúde, oportunidades de emprego, educação adicional – gastos estes que são investimentos e não consumo. A autora ainda destaca que se pode dizer que esses investimentos têm o propósito de melhorar as capacidades físicas e mentais das pessoas, aumentando também as perspectivas de rendimentos reais. Campos (2016) adverte que existem críticas à TCH, pois a educação deveria ser tratada como consumo e não como investimento, acreditando ser moralmente errado olhar a educação como forma de criar capital, uma vez que ela deve ser vista com aspectos e finalidades culturais, e não econômicos.

Analisando os recursos envolvidos na educação, ou seja, os gastos despendidos com a educação da pessoa, Schultz (1960), menciona que estes podem ser considerados de duas formas: os desembolsados pela própria escola e os ganhos que os estudantes renunciam enquanto estudam.

Para os ganhos despendidos pela escola, pode-se entender que são aqueles advindos da manutenção de sua estrutura, e podem ser citados, por exemplo, os serviços dos professores, bibliotecários e administradores escolares, manutenção predial, dentre outros (CUNHA, 2007). Para a autora, os ganhos renunciados pelos estudantes são aqueles despendidos pelo esforço durante o seu estudo, como a abdicação pelo lazer. Entretanto, se eles não estivessem estudando,

estariam produzindo bens e serviços, pelos quais seriam remunerados. Nesse sentido, segundo Cunha (2007), há a confirmação da existência de um custo de oportunidade para que se frequente a escola.

Cunha (2007), investigando o efeito do título de doutor na vida profissional dos docentes na área contábil, observa haver consenso entre os especialistas que quanto mais conhecimentos e títulos obtêm, maior sua remuneração e flexibilidade na vida profissional. Até mesmo a qualidade de vida é melhor, há maiores oportunidades e maior prestígio para os profissionais, mas em contrapartida, são cobrados por maiores responsabilidades. Ainda segundo a autora, o mercado remunera melhor do que a academia, sendo que ao obter qualificação a remuneração melhora, e fatores como responsabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, diferenciação profissional, espírito acadêmico, amadurecimento pessoal, produção acadêmica, oportunidades na carreira, autonomia profissional, empregabilidade, remuneração, *status*, dentre outros, são influenciados pela qualificação.

Teorias paralelas à TCH são encontradas, como descrevem Barth, Ensslin e Borgert (2016), esclarecendo que os indivíduos possuem características, habilidades e inteligências diferentes, o que explica o sucesso acadêmico e econômico de alguns indivíduos em relação a outros. Os autores explanam que as teorias (TCH e inteligência) se complementam, pois, a educação é fator primordial para o desenvolvimento pessoal do ser humano, concluindo que, ao adquirir conhecimento e habilidade, as pessoas se tornam qualificadas tanto do ponto de vista social, quanto do econômico. Vislumbram ainda a existência da teoria da sinalização, desenvolvida por Spence em 1973, a qual defende que quanto maior o nível de instrução, com diplomas e certificações, estes servem como sinalizadores para obtenção de uma valorização econômica e social, bem como para que empregadores selecionem os seus empregados.

Barth (2015) pesquisou a relação custo-benefício da pós-graduação *stricto sensu* voltado para a Contabilidade, no âmbito pessoal socioeconômico. A média da idade dos concluintes do mestrado era de 31,58 anos. Evidenciou que, para cursos com maior duração, os custos são maiores e menor o tempo de retorno financeiro. Os resultados ainda indicaram que, para 56,52% dos pesquisados, o mestrado é o último estágio educacional longo, no qual restou demonstrado que os pesquisados se satisfaziam e se realizavam profissionalmente. Ao buscar conhecer o motivo que levou os mestres ao curso, 82,61% informaram que a intenção era aprimorar a carreira docente, apesar de que somente 47,83% atuavam na docência, e que o fator financeiro não influenciou o suficiente na decisão de cursar o mestrado. Constatou também que houve variação significativa na renda após o curso para 43,48% dos mestres. O mestrado gerou benefício financeiro efetivo em três circunstâncias: quando os mestres cursaram o doutorado,

quando os mestres optaram por cargos públicos e mestres que auferiam rendas baixas antes do mestrado e hoje atuam somente na docência.

Cunha (2007) pesquisou os doutores em Ciências Contábeis, sob a ótica da TCH, analisando o nível de escolaridade alcançado e a consequência da melhora no nível de renda, qualidade de vida e oportunidades profissionais e sociais. Constatou que os homens são maioria nos cursos de doutorado (85%), obtendo o título em média aos 42 anos, sendo que, no ingresso, a intenção é aprimorar a carreira de pesquisador e melhorar o nível de renda. Em sua pesquisa, restou demonstrado que os efeitos da titulação sobre os rendimentos são bastante acentuados. Fatores identificados na TCH, como respeitabilidade e reconhecimento acadêmico/profissional, diferenciação profissional, espírito acadêmico, amadurecimento pessoal, produção acadêmica, oportunidades na carreira, autonomia profissional, habilidades cognitivas, competências analíticas, empregabilidade, prestígio, produtividade, mobilidade profissional, responsabilidade social, *status*, remuneração, promoção social, estabilidade profissional e estilo de vida, foram influenciados com o doutoramento.

Uma informação interessante no estudo de Cunha (2007) se refere às publicações, uma vez que os pesquisadores em Ciências Contábeis não têm noção exata do que significa o termo pesquisa, uma vez que 30% dos pesquisadores nunca publicaram. Outra forte evidência foi de que empresas remuneram melhor que a academia, e as instituições de ensino privadas remuneram melhor que as públicas, e as universidades remuneram melhor que outros tipos de instituições, como centros universitários, faculdades e outros. Fato interessante é o destacado por Gonçalves (2018), discorrendo que as mulheres apresentam melhor desempenho na educação, mas a renda delas é menor do que a dos homens. Nesta mesma linha, Dallabona, Oliveira e Rausch (2014), pesquisaram os avanços pessoais e profissionais adquiridos por meio da titulação de mestre em Ciências Contábeis, evidenciaram que ao se titularem 50% dos mestres obtiveram aumentos significativos na renda.

Desta análise, com o nível de escolaridade, mercado de trabalho e renda, e observando que os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) demonstram que a renda dos trabalhadores é maior para níveis mais elevados de escolaridade (OLIVEIRA, 2017), importante se faz conhecer as qualificações docentes que influenciam a carreira enquanto professor, bem como em qual momento do ciclo de vida profissional ocorre esta qualificação. Para tanto, a seguir trata-se das qualificações docentes na área contábil.

2.2 Qualificações Docentes na Área Contábil

O processo de formação é o meio destinado a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais, podendo ser entendida também como as trocas, as experiências e as interações sociais (TARDIF, 1991). Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que a identidade é modificada pelo trabalho e, com o passar dos tempos, modifica também o saber trabalhar, vislumbrando, assim, que há o domínio progressivo dos saberes necessários à realização do trabalho.

No que se refere aos docentes, segundo Tardif (2002), é notório que a escolarização é mais ou menos longa, e o resultado é que se tenham trabalhadores com conhecimentos técnicos e teóricos, que deem suporte para a realização de suas tarefas. Esses conhecimentos ou saberes advêm de diversas origens, como o saber fazer e o saber experiencial, podendo ser descritos como conjunto de capacidades necessárias para a prática da profissão do professor (BANDEIRA, 2017). O saber fazer está ligado a didática e aos meios pedagógicos, e o saber experiencial refere-se à sua experiência. Nesta linha, os professores de profissão têm privilégio no saber ensinar, pela experiência que obtiveram ao longo do tempo como alunos.

Tardif (2002) propõe um modelo na tentativa de identificar os saberes dos professores, bem como as fontes da aquisição desses saberes e experiências de trabalho, concluindo que os diversos saberes dos docentes não são produzidos diretamente por eles, pois há uma gama de fatores que influenciam o ofício de ensinar, como o ensino recebido, a sua cultura pessoal, os princípios pedagógicos das instituições em que lecionam, dentre outros. Ou seja, há influências da sua própria história de vida e da sua socialização enquanto alunos.

No âmbito do ensino superior, Cunha (2009) assume que a docência é uma atividade complexa, exigindo uma preparação cuidadosa, com saberes e conhecimentos que exigem um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado. O desenvolvimento de professores, principalmente os do ensino superior, deve ser visto como fundamental, para que a excelência da educação seja atendida, uma vez que com professores qualificados, a educação se aprimora e cresce.

Assim, ao pensar em qualificação, denota-se que consiste em um conjunto de competências e habilidades desenvolvidas pela pessoa, podendo ainda ser obtida durante a sua formação profissional ou acadêmica (ENGEL, 2017). A qualificação deve ser encarada como um processo de reorganização, reconstrução e transformação das práticas docentes e vai desde uma participação em uma palestra, até uma especialização em um programa de mestrado e doutorado (ALEIXO, 2014). De acordo com a pesquisa de Perazo *et al.* (2016), os saberes necessários à docência são aqueles pertinentes à compreensão pelos professores sobre a

docência com a finalidade de promover o processo de aprendizagem de forma eficiente. Na mesma linha, Nossa (1999) corrobora que um professor deve ter habilidade e domínio para ensinar, mas a capacitação do docente não é tarefa fácil, inicialmente porque as instituições nem sempre têm projeto pedagógico, porque este nem sempre é considerado relevante.

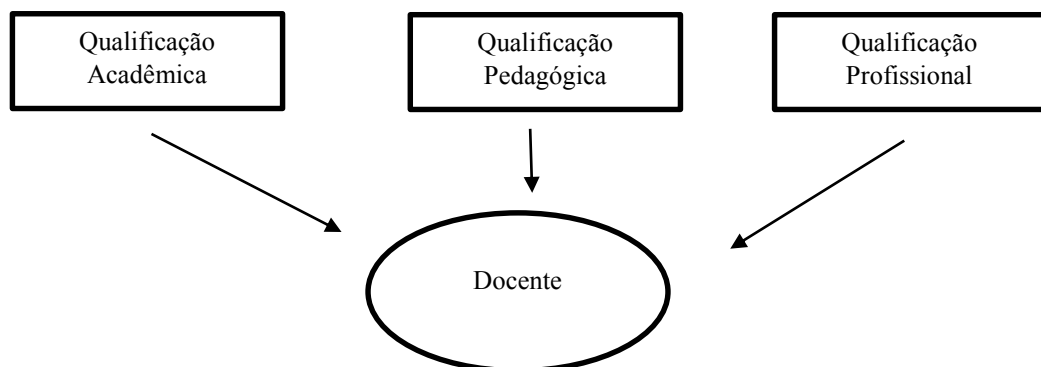
Para Andere e Araújo (2008), a elaboração de competências para a docência prevê o desenvolvimento da formação prática, da formação técnico-científica, da formação pedagógica e da formação social e política. Nesse sentido, a formação prática:

refere-se ao conhecimento da prática profissional detida pelo docente, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, a fim de dar um significado para o conteúdo que está sendo ensinado para a efetivação da aprendizagem (ANDERE; ARAÚJO, 2008, p. 94).

No que tange à formação técnico-científica, Andere; Araújo (2008) informam que esse conceito de formação se refere ao conhecimento específico, ou seja, o professor deve ter conhecimento técnico e competência científica, com o intuito de construir um novo conhecimento. Já a formação pedagógica, segundo as mesmas autoras, deve ser dotada de planejamento do ensino, objetivos gerais da disciplina, conhecimento dos alunos, de avaliações e influência na construção de competências didático-pedagógicas. Para a formação social e política, Andere e Araújo (2008) afirmam que é necessário ao professor conhecer o discente e o meio em que ele vive, pois deve ser um profissional reflexivo.

Nossa (1999) esclarece que deve haver um compromisso com a educação por parte do professor. Para tanto, é necessário qualificar os docentes. A esse respeito, Miranda *et al.* (2018) propõem três tipos de qualificação, os quais podem ser observados na Figura 2.

Figura 2 – Qualificação dos docentes



Fonte: Miranda *et al.* (2018, p. 46).

Para o entendimento sobre as qualificações e o que as fundamenta, aborda-se sobre cada uma nos tópicos a seguir.

2.2.1 Qualificação acadêmica

A qualificação acadêmica é aquela que se refere à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas em que leciona (PERAZO *et al.*, 2016). É o que Gauthier (2006) chama de saberes disciplinares, descrevendo-os como saberes produzidos por pesquisadores e cientistas envolvidos com as atividades de pesquisas, devendo o docente extrair desses saberes o que é importante para ser ensinado. Para Miranda *et al.* (2018), esta qualificação ocorre quando um professor é preparado para a pesquisa, o que acontece na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado. Ainda segundo Miranda *et al.* (2018), a qualificação acadêmica é essencial na busca do desenvolvimento e alcance de melhores níveis de desempenho acadêmico, bem como procura-se adquirir habilidades tanto de pesquisador quanto de professor.

Ao conhecer o conteúdo a ser lecionado, sua estrutura, construção histórica e técnicas, o docente se diferencia de qualquer outra pessoa que se interessa pelo assunto objeto do ensino (GAUTHIER, 2006). Dessa maneira, um professor qualificado academicamente está mais preparado para o enfrentamento da sala de aula, uma vez que recebeu a orientação, bem como obteve o aprendizado adequado para a organização e para o planejamento do conteúdo a ser lecionado (MIRANDA, 2018).

Objetivamente, a qualificação acadêmica pode ser aferida por meio das variáveis (titulação, regime de trabalho, publicações) destacadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Qualificação Acadêmica

Qualificação Acadêmica	
Titulação	O título de doutor aponta o desenvolvimento de habilidades de pesquisador.
Regime de Trabalho	Regime de trabalho integral ou dedicação exclusiva proporciona melhores condições para implementar pesquisas.
Publicações	As publicações de pesquisas revelam as habilidades de pesquisas desenvolvidas pelo docente, especialmente sobre os temas que leciona.

Fonte: Adaptado de Miranda *et al.* (2018).

A pesquisa é “o meio pelo qual os professores, continuamente, desafiam uns aos outros para chegar a novas ideias e defendê-las de forma rigorosa” (MIRANDA *et al.*, 2018, p. 47). Portanto, para a qualificação acadêmica, mesmo quando se tem um pesquisador efetivo, e este não utilizar os resultados de sua pesquisa em sala de aula, para sua prática, não será um educador

eficaz: será percebido como excelente de conteúdo, mas que não sabe repassar esse conteúdo aos discentes (MIRANDA *et al.*, 2018). No tocante ao regime de trabalho, os autores destacam a importância do regime integral ou dedicação exclusiva para as pesquisas, sendo que ainda delinham a importância de o pesquisador publicar os seus achados.

Assim, a qualificação acadêmica desenvolve as habilidades e competências docentes, evitando o ensino obsoleto, valorizando a pesquisa e credenciando o pesquisador para os desafios do exercício da profissão e da compreensão do mundo.

2.2.2 Qualificação profissional

No tocante à qualificação profissional, Perazo *et al.* (2016) descrevem como sendo a ligação do docente com experiência adquirida por meio das práticas no campo profissional. Para Tardif (2002), o saber experiencial, adquirido pelo domínio do trabalho e de certo conhecimento de si mesmo, é um processo de construção individual. A esse respeito, Miranda *et al.* (2018) observam que, em alguns casos, para ingresso na docência ou até mesmo para ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, é considerado o tempo de atuação como profissional no mercado de trabalho como critério de seleção. Os autores demonstram os requisitos da qualificação profissional, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Qualificação Profissional

Qualificação Profissional	
Tempo de atuação como docente	À medida que o professor avança na atuação docente, ele desenvolve saberes experienciais, que são mobilizados em suas práticas.
Tempo de atuação como profissional	O contato com as práticas profissionais possibilita que o docente se mantenha atualizado e possa trazer suas experiências profissionais para sala de aula.
Certificações Profissionais	Certificações profissionais (CRC, CPA, etc.) expressam avaliações da classe sobre conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

Fonte: Adaptado de Miranda *et al.* (2018).

Os saberes que nascem com a prática e por ela são validados tornam-se importantes, pois a prática está relacionada com a experiência profissional (PERAZO *et al.*, 2016). Segundo Miranda *et al.* (2018), em algumas áreas do conhecimento como Contabilidade, Direito, Economia, a experiência tem valoração especial, uma vez que tem peso maior, além de ocasionar, por vezes, a valorização profissional por intermédio das certificações profissionais.

Nesse sentido, Pimentel (2009, p. 358) aborda a questão informando que “a prática docente exige uma série de competências desenvolvidas no exercício da profissão”. Explica

que a profissão docente é importante, e que “melhorar as condições e as qualificações dos profissionais da educação, bem como valorizá-los, deve ser a meta de toda a sociedade, consolidando-se a cada dia” (PIMENTEL, 2009, p. 359). Para Ferreira e Angonese (2015), o mercado de trabalho espera profissionais da área contábil, qualificados e com certificações, sendo que a formação profissional ocorre nas IES, e após os órgãos de classe profissional devem continuar oferecendo treinamento, com vistas a promover a formação continuada.

No que se refere aos saberes dos docentes iniciantes, Tardif (2002) destaca que o início de carreira é um momento crítico, principalmente por estar voltado à socialização profissional, bem como com a complexa realidade do exercício da profissão, que deveras ocasiona desilusão e desencanto, o que por muitos autores é denominado “choque de realidade”. Sobre a questão, Miranda *et al.* (2018) destacam fatores como carga horária excessiva, ansiedade e dificuldade de relacionamento com alunos, bem como que essa realidade é minimizada com a experiência.

Nossa (1999), há quase duas décadas, já destacava que o crescimento do curso nas instituições, principalmente as privadas, proporcionou também um aumento na contratação de professores jovens, sem experiência docente e sem nenhum preparo pedagógico. Nos posteriores os cursos de graduação em Ciências Contábeis continuaram a crescer, conforme evidenciam os dados do Censo Nacional da Educação. No entanto, o problema da qualificação docente permanece (MIRANDA, 2011). E é sobre a questão da qualificação pedagógica que trata o tópico a seguir.

2.2.3 Qualificação pedagógica

Apesar de muito importante, até poucos anos atrás não era dada a devida importância à qualificação pedagógica, com poucas políticas públicas de incentivo. Esse cenário vem apresentando mudanças e, segundo Miranda *et al.* (2018), é necessário mobilizar os diversos saberes para que o processo de aprendizagem seja efetivo. Indispensável que haja uma formação inicial para o exercício da docência e outra continuada, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Qualificação Pedagógica

Qualificação Pedagógica	
Formação Inicial	- Disciplina de metodologia do ensino cursada na pós-graduação. - Estágio docência.
Formação Continuada	- Cursos na área pedagógica (pós-graduação, extensão). - Publicações na área educacional.

Fonte: Adaptado de Miranda *et al.* (2018).

A formação pedagógica está relacionada ao domínio didático-pedagógico, bem como às metodologias de ensino da Contabilidade (PERAZO *et al.*, 2016). Nesse sentido, (MIRANDA *et al.*, 2018, p. 52) descrevem que os professores “não pararam para pensar a educação”, e com isso importantes elementos, como planejamento, metodologias, estratégias didáticas, são desconhecidos. Nossa (1999) esclarece que a maioria dos problemas docente/discente poderia ser resolvida se o professor fosse preparado pedagogicamente.

Em termos de legislação, a LDB nº 9.394/96 não determinou uma obrigatoriedade para a formação pedagógica no ensino superior. O que comumente se observa é a existência de uma disciplina de Didática ou Metodologia do Ensino Superior e Estágio Docência (optativa) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, “que não asseguram a intenção de preparar efetivamente os docentes para o magistério superior” (PAIVA, 2010, p.163). Miranda *et al.* (2018) esclarecem que a falta da obrigatoriedade resulta que estudantes se titulem mestres e doutores, sem nunca discutirem ou vivenciarem os conceitos e situações relativos à docência, o que pode ser alterado se houver conscientização do professor, o qual por conta própria pode buscar sua formação. Miranda, Veríssimo e Miranda (2007), discorrem que por serem as disciplinas relacionadas à didática optativas, poucos discentes escolhem as disciplinas, especialmente porque o perfil dos alunos está direcionado ao mercado de trabalho do que à academia, não se preocupando com as metodologias de ensino.

Importante esclarecer que, embora necessário o domínio do conteúdo, as experiências como professor ou contador por si só não bastam (MIRANDA *et al.*, 2018). As qualificações acadêmica, profissional e pedagógica são indispensáveis à formação docente. Segundo Perazo *et al.* (2016), são competências necessárias à docência, pois envolvem conhecimentos, valores e responsabilidades, bem como ensinar Contabilidade requer conhecimentos e habilidades que extrapolam a formação de contador.

Araújo *et al.* (2015), no seu estudo sobre os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade, perceberam que há necessidade de formação pedagógica para os docentes de Contabilidade, com vista a habilitá-los a lidar com a diversidade discente, bem como ter ferramentas necessárias para a motivação dos estudantes.

Isaia (2000) estudou a trajetória de vida dos professores, desvendando as dificuldades enfrentadas ao longo da carreira pedagógica, acrescidas ao percurso pessoal. Seu estudo é específico para as licenciaturas, e percebe que no contexto social, cultural, político e educacional há uma crise, pois é precária a formação inicial, bem como a recapacitação, há desprestígio profissional, concluindo que as transformações pelas quais passa a carreira docente

estão intimamente ligadas a alterações de sua vida, não podendo separar o pessoal e o profissional.

Andere e Araújo (2008) também destacam a expansão do ensino superior, demonstrando a evolução do curso de Ciências Contábeis após os anos 70. Esclarecem que a formação pedagógica é importante para o processo de seleção aos cursos *stricto sensu*. Observam que o professor capacitado por um programa de pós-graduação na área contábil possui formação voltada para a pesquisa científica, mas que, a fim de que a sua formação seja completa, os programas devem se preocupar também com a formação prática, desenvolvendo a capacidade da aplicação da teoria na prática.

De forma semelhante, Slomski *et al.* (2013) realizaram pesquisa sobre os saberes docentes e a formação dos professores, constatando que os saberes são orientados por crenças, valores e atitudes, concluindo que não se limitam a conteúdos fixos e imutáveis, mas abrangem diferentes objetos, questões e problemas do cotidiano do docente.

A formação pedagógica dos professores de Contabilidade foi analisada por Laffin e Gomes (2016). Os autores observam que a formação para a docência em Contabilidade não é caracterizada para a função de ensinar, visto que nos programas *stricto sensu* existentes nem sempre estão presentes o saber pedagógico e o desenvolvimento da profissão de professor para o ensino superior. Destacam que nos programas encontra-se somente uma disciplina de caráter instrumental pedagógico, ou seja, a disciplina de metodologia do ensino superior, mas na maioria dos programas esta não é obrigatória, não podendo ser considerada como formação pedagógica. Os autores esclarecem que, para que o programa possa ter a característica pedagógica, os conhecimentos contábeis e pedagógicos devem ser inseridos de forma a assegurar método e conteúdo, teoria e prática como requisitos fundamentais para a formação e para a docência no ensino superior de Contabilidade.

Laffin (2016) pesquisou as limitações da Pedagogia no que se refere aos profissionais de Contabilidade, destacando que a formação alicerçada em bases teóricas do conhecimento contábil promove um questionamento da contribuição dessa área de conhecimento para o desenvolvimento profissional e social, visto que a Contabilidade não tem como objeto de estudo o ensino. Ao formar um profissional crítico e um cidadão capaz, deverão ser integradas as práticas pedagógicas aos conteúdos curriculares. Esclarece que o currículo do ensino em Ciências Contábeis, ao ser avaliado por exames, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e o Exame de Suficiência, requer uma cuidadosa análise e revisão, pois estas avaliações não contribuem para a formação, impondo limites ao desenvolvimento do conhecimento contábil.

Laffin, Hillen e Ensslin (2018) pesquisaram os enfoques da formação docente na área contábil em bases bibliográficas. Perceberam que a formação docente não cumpre a sua finalidade, e que na área de Ciências Contábeis no Brasil, apesar de os programas de pós-graduação terem foco na pesquisa, não há intersecção entre o conhecimento contábil e o pedagógico. Sugerem a formação de grupos de pesquisas sobre formação docente com propósito de integração do conhecimento contábil com o pedagógico.

Assim, ao buscar evidenciar o crescimento docente, por intermédio das qualificações, visando analisar se essas qualificações influenciam a renda, importante verificar também como elas se articulam com o ciclo de vida profissional e as rendas (docente e de mercado).

2.3 O ciclo de vida docente

O desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano, vem sendo estudado há muitos anos sob diversos enfoques, como o psicodinâmico, sociológico e psicológico (HUBERMAN, 2000), passando por Freud, Gordon, Murray, Erikson e Becker, dentre outros. Esses estudos refletem significativamente na vida profissional da pessoa, pois identificam as oportunidades, dificuldades, potencialidades, oferecidas por uma profissão, (ARAÚJO, 2015).

Percebendo que investigações sobre o ciclo de vida humana, levantava curiosidades a respeito de uma população específica, os professores, Huberman (2000), promoveu estudo sobre a carreira destes, com a finalidade de verificar se os professores passavam por “fases” ou “estágios”, se haviam percursos diferentes, se com o passar dos anos eles se tornavam mais ou menos competentes, se estavam ou não satisfeitos com a carreira, se houve crise, desgaste, bem como o que provoca esses momentos. Evidente que estudos referentes às vidas dos professores ajudam o indivíduo em relação à história do seu tempo, esclarecendo escolhas, contingências e opções, (GOODSON, 2000).

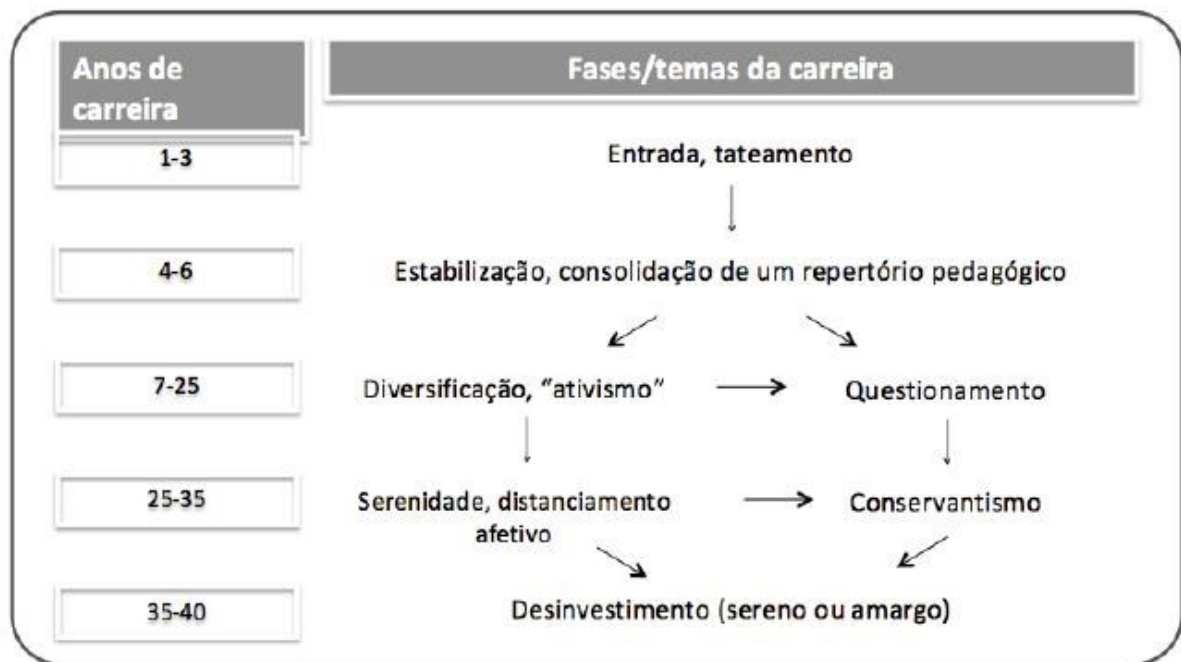
Compreendido por momentos vivenciados, o ciclo de vida humano e suas fases “são marcados pelas mudanças no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, compreendendo, em suma, a infância, a adolescência, a fase adulta e a velhice” (BAZANI; MIRANDA, 2018, p. 106). Na fase adulta especificamente é que se insere o ciclo de vida profissional, e a partir dele torna-se possível delinear as etapas da carreira que estão intimamente ligadas aos saberes docentes (FERREIRA, 2017).

O estudo da carreira docente, suas etapas, ciclos, é muito relevante, e nessa perspectiva, o estudo do ciclo de vida docente, nesta dissertação, é baseado na teoria proposta por Huberman (2000). No livro “Vida de Professores”, organizado por António Nóvoa (2000), o autor relata

que a vida do professor é composta por etapas, quais sejam: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase de diversificação; a de serenidade e distanciamento afetivo; e o desinvestimento.

A Figura 3 apresenta a proposta de Huberman (2000).

Figura 3 – Fases do ciclo de vida profissional



Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

A entrada na carreira docente é uma decisão do indivíduo que o faz passar por estágios iniciais, como sobrevivência, descoberta e exploração. Inicia-se no primeiro ano de carreira percorrendo até o terceiro ano, conforme demonstra a Figura 3. No aspecto da sobrevivência o indivíduo pode sofrer o choque de realidade, qual seja a confrontação inicial com a complexidade profissional, ou seja, “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Já a descoberta, segundo Huberman (2000), é o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade assumida e o contentamento por fazer parte de um corpo profissional. Essas duas perspectivas se entrelaçam, pois, uma complementa a outra, levando o docente à satisfação ou não. Resultante das duas perspectivas encontra-se a exploração, que pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora, sofrendo limitações das IES.

A segunda fase, da estabilização, para Huberman (2000), surge entre o quarto e o sexto ano da profissão docente, etapa norteadada pelo comprometimento e pela tomada de

responsabilidades. É o estágio da consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança (ROSSI, 2012). Nessa fase, o profissional experimenta um sentimento crescente da competência pedagógica, adquire maior domínio de técnicas pedagógicas. Estabilizar significa aumentar sua liberdade, as suas prerrogativas, os seus costumes (HUBERMAN, 2000).

A terceira fase, para Huberman (2000), ocorre entre os sete e vinte e cinco anos de experiência, quando o docente se encontra num estágio de experimentação e diversificação. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico (ROSSI, 2012), mas pode ser também uma fase de questionamentos, em que os professores podem dirigir sua diversificação para a gestão da aula, ativismo e cargos administrativos. Para Erikson (1998), um senso de estagnação não é estranho mesmo àqueles extremamente produtivos e criativos. Segundo Araújo (2015), o docente analisa sua vida, sua carreira, questiona suas metas bem como os objetivos a serem alcançados.

A quarta fase também assume duas possibilidades. A primeira é da serenidade, há uma redução do investimento no seu trabalho (HUBERMAN, 2000). Ocorre entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira. Os docentes têm uma consciência de seus conhecimentos, demonstram segurança, são menos vulneráveis à avaliação dos outros, se aceitam como são, e não como os outros queriam que fossem (HUBERMAN, 2000). Ou seja, começam a se afastar paulatinamente da docência, mas de forma serena.

Por outro lado, essa pode ser também a fase do conservadorismo, visto que o docente não se atualiza, acha suficiente sua experiência em sala de aula, gerando a serenidade e o distanciamento afetivo (HUBERMAN, 2000). Huberman (2000) ainda descreve que o distanciamento é criado pelos alunos, e que a idade exerce forte influência, gerando dificuldades de diálogo. Segundo Ferreira (2008, p. 33):

esta etapa surge numa fase avançada da carreira, manifestando o professor uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo.

O desinvestimento – última fase do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000) – ocorre quando os docentes, desinvestem da carreira. Ferreira (2008) entende que essa fase ocorre quando o docente se liberta progressivamente do investimento no trabalho, dedicando mais tempo à sua vida pessoal e social, sendo que a natureza desse desinvestimento é sujeita a muita controvérsia. O desinvestimento pode ser sereno ou amargo, conforme tenha sido a fase anterior.

Na mesma linha de Huberman (2000), o percurso profissional docente é tratado por Gonçalves (2000), que o menciona sob dois aspectos: o do desenvolvimento profissional e o da construção da identidade profissional. O primeiro compreende o processo de crescimento individual, a aquisição de competências e a adaptação do professor ao seu meio profissional, enquanto a segunda contempla a relação que o docente estabelece com a profissão.

A figura 4 apresenta a proposta de Gonçalves (2000):

Figura 4 – Etapas da Carreira



Fonte: Adaptado de Gonçalves (2000, p. 163).

De acordo com a pesquisa de Gonçalves (2000), a entrada na carreira é marcada pela luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão. Esta fase difere da pesquisada por Huberman (2000) somente no encerramento, pois vai do primeiro ao quarto ano de experiência. Para o Gonçalves (2000), a falta de preparação para o exercício docente e as condições difíceis do trabalho são causas que fortalecem a vontade de abandonar a profissão. No entanto, inexistência de dificuldades é resultado da autoconfiança, motivada pela convicção de estar preparada para o exercício docente.

A segunda fase para Gonçalves (2000), se ocorre entre o quinto e o sétimo ano de experiência, podendo prolongar-se até o décimo. É o momento em que os pés estão no chão, a confiança foi alcançada. Notório que houve uma pequena discrepância entre os períodos propostos por Huberman (2000) e Gonçalves (2000), enquanto o primeiro informa que o

período se inicia no quarto ano de carreira encerrando no sexto, Gonçalves (2000) propõe o início no quinto ano da carreira e encerramento no sétimo.

Para a terceira fase, Gonçalves (2000) destaca que é a fase da divergência, ocorrendo entre os oito e quinze anos de carreira, revelando-se como uma fase de desequilíbrio. Alguns docentes continuam a investir profissionalmente de forma empenhada, enquanto outros apresentam dificuldades, denotando cansaço e saturação.

Entre quinze e vinte e cinco anos Gonçalves (2000) destaca que é a fase da “acalmia”, ou seja a quebra de entusiasmo, mas também pelo distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão. Esta fase é a da serenidade, confundindo a satisfação pessoal de se saber, com o fazer bem feito, havendo portanto um certo conservadorismo. Essa fase se distancia da proposta por Huberman que sugeriu a etapa da serenidade entre vinte e cinco e trinta e cinco anos.

A renovação do interesse e o desencanto, para Gonçalves (2000), ocorre aproximadamente entre trinta e um e quarenta anos de serviço, quando uns professores, em número reduzido, demonstram interesse pela escola e alunos, sendo que os demais demonstram cansaço, saturação, impaciência à espera da aposentadoria.

Observa-se que, no estudo de Gonçalves (2000), há diferenças entre as idades e das etapas em que elas ocorrem se comparadas com as investigações de Huberman (2000). Ao se pesquisar os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, ponto primordial do estudo, importante se torna analisar qual o comportamento dos professores em Ciências Contábeis, nas diversas etapas do ciclo de vida, verificando quando ocorre sua qualificação, bem como se essa qualificação interfere na carreira e renda do docente.

Araújo *et al.* (2015) mapearam os principais problemas enfrentados pelos docentes em Contabilidade durante sua carreira. Para os ingressantes, foram percebidos falta de motivação discente, heterogeneidade das classes, quantidade de trabalho administrativo, salas muito grandes, falta de tempo, dificuldade para determinar o nível do aprendizado. Também foram encontrados fatores, como a falta de condições para qualificação, a falta de orientação por parte das IES sobre as normas acadêmicas, que normalmente afetam os docentes menos titulados, enquanto a falta de tempo e maior quantidade de trabalho administrativo são fatores que atingem os docentes com maior titulação. Os autores verificaram que na fase 5 e 4 a maioria dos pesquisados eram do sexo masculino, com percentuais de 82% e 87% respectivamente. Na fase 3 a presença de mulheres já perfaz 30%, enquanto que na fase 2 as mulheres já representavam 43% dos professores pesquisados. Para a fase 1, que representa os ingressantes na carreira (1 a 3 anos), houve inversão do sexo predominante, uma vez que as mulheres representaram 51% da amostra de professores desta fase. ARAÚJO *et al.* (2015, p. 101)

ressaltam que “Essa mudança em termos de gênero já é resultado do maior número de mulheres no Ensino Superior, notadamente nos cursos de Ciências Contábeis”.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, expondo sua classificação e abordagem, determinação da amostra, métodos de coleta de dados e mecanismos empregados para a análise dos dados coletados. A finalidade da pesquisa é achar respostas para questões, por meio da aplicação de métodos científicos (SELLTIZ et al., 1965), com vistas a obter resultados satisfatórios. Assim, as etapas para alcançar as respostas serão abordadas nas próximas seções.

3.1 Classificação Metodológica

Partindo da premissa que o objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos das qualificações docentes na remuneração dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil durante o ciclo de vida profissional destes, o presente estudo classifica-se como quantitativo. Segundo Marconi e Lakatos (2017b), uma pesquisa quantitativa se volta para a descrição, previsão e explicação dos dados mensuráveis ou observáveis.

Consoante aos objetivos, este estudo classifica-se como pesquisa descritiva. Conforme explica Gil (2017), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de uma população ou fenômeno. O panorama da qualificação docente e seus efeitos na remuneração durante o ciclo de vida profissional reflete o registro descritivo das variáveis que compõem a formação dos professores durante o seu ciclo de vida profissional.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa é classificada como levantamento (*survey*) que, segundo Gil (2017), são pesquisas que se caracterizam pela interrogação direta das pessoas que se deseja conhecer o comportamento. Foi aplicado um questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2017a) é realizado com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis, e ainda a pesquisa bibliográfica, sendo que as variáveis estão listadas no item 3.4.

3.2 Amostra e Coleta de Dados

A população considerada para esta pesquisa são os professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, selecionados por meio de consulta ao endereço eletrônico e-MEC (MEC, 2018), do Ministério da Educação, mediante os seguintes critérios: curso bacharelado em Ciências Contábeis, sediados em todo território Nacional, pertencentes às IES em atividade,

que possuem *e-mails* disponíveis em seu sítio eletrônico (eram aproximadamente 2000 cursos no período da pesquisa). Mediante estes critérios, foram identificados 3.812 docentes, os quais representam o número estimado de professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil que possuem *e-mails* disponíveis em sítio eletrônico.

A Figura 5 ilustra o processo de coleta de dados.

Figura 5 – Processo de coleta de dados

Criação do Banco de Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das IEs na plataforma e-MEC. • Busca dos sites das IEs • Confecção planilha com os dados: nome da IEs, nome do coordenador, corpo docente, e-mail do coordenador e corpo docente.
Criação do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário confeccionado visando obter respostas para sanar o problema de pesquisa. • Alojamento do questionário na plataforma Survey Monkey
E-mails	<ul style="list-style-type: none"> • Envio das mensagens eletrônicas aos coordenadores e docentes - três envios

Fonte: Elaborado pela autora.

Para coleta de dados, foram disponibilizados questionários aos coordenadores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis, e solicitado o encaminhamento ao corpo docente, assim como enviado diretamente aos professores para os cursos cujos *e-mails* estavam disponíveis no endereço eletrônico do curso. Para coleta de dados, foi criado um banco de dados em três etapas, sendo que inicialmente foi efetuado o levantamento de todas as IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis no Brasil. A investigação foi realizada na Plataforma e-MEC, que é um sistema eletrônico de acompanhamento de processos do ensino superior, no qual há informações relevantes, como de reconhecimento de cursos, autorização, e há a disponibilização da relação das IES e cursos cadastrados. Posteriormente, visitando os *sites* das IES encontradas na relação disponibilizada pelo sistema e-MEC, foi criado um banco de dados composto pelas informações: nome da IES, nome e endereço eletrônico do coordenador do curso e nome e endereço eletrônico do docente quando disponível.

Após estas etapas, o questionário foi disponibilizado de forma *online*, sendo inicialmente realizado um pré-teste junto a seis professores das áreas de Ciências Contábeis, Educação e Administração para fins de validação, de modo que as sugestões apresentadas

durante a validação foram incorporadas ao instrumento final aplicado. O instrumento permaneceu disponível durante os meses setembro e outubro de 2018, por meio da ferramenta *Survey Monkey*.

3.3 Instrumento de Pesquisa

O questionário foi estruturado em três blocos. O primeiro bloco é composta pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, indicando o objetivo da pesquisa, a confidencialidade dos dados, e apresentando questões com a finalidade de averiguar a caracterização do respondente (idade, sexo, estado que reside, categoria administrativa que atua, formação acadêmica, categoria administrativa da instituição em que se graduou, tempo total de atuação como docente no ensino superior, eventos que marcaram o aumento da renda ao longo da carreira docente e/ou profissional), bem como perguntas que buscaram investigar a atuação, renda, organização acadêmica do docente. O segundo bloco é composto por perguntas sobre qualificações docentes (acadêmica, profissional e pedagógica), adaptado do estudo de Miranda (2011). Por fim, o último e terceiro bloco do questionário, registraram-se os agradecimentos pela participação na presente pesquisa, como também foi disponibilizado um campo para que, caso o(a) respondente tivesse interesse nos resultados deste estudo, pudesse deixar seu *e-mail* para contato.

3.4 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados foi realizada, inicialmente, com análise descritiva das variáveis caracterizadoras da amostra (idade, gênero, estado que reside, categoria administrativa que atua, formação acadêmica, tempo total de atuação como docente, valor aproximado da renda como docente e com outras atividades, eventos que marcaram o aumento da renda ao longo da carreira docente e/ou profissional, organização acadêmica e qualificações docentes). Para comparação da igualdade das medianas foi utilizado o teste Mann-Whitney, sendo que houve a constatação que os dados não apresentaram normalidade, e com este teste há uma segurança maior na informação por ele ser mais eficiente e não ser sensível a valores extremos.

Posteriormente, foi realizada a análise de regressão multivariada para testar o comportamento das variáveis dependentes (renda com a docência e renda com o mercado) em função das demais variáveis independentes (qualificação acadêmica, profissional e pedagógica, fases do ciclo de vida) e as variáveis de controle (região, categoria administrativa das IES,

organização acadêmica, gênero, tempo de obtenção da maior titulação). Os pressupostos de normalidade, independência e homogeneidade foram atendidos.

No Quadro 4 são apresentadas as variáveis utilizadas.

Quadro 4 – Descrição dos construtos e variáveis utilizados nos testes de regressão multivariada

Construtos/Variáveis		Descrição	Mensuração
Renda	RENDA_DOC	Renda na docência (variável dependente)	Contínua (variando de 0 a 63.000,00)
	RENDA_MER	Renda no mercado de trabalho (variável dependente)	Contínua (variando de 0 a 50.000,00)
Qac	TITULO	Titulação dos docentes	Binária na qual 1 corresponde a doutor e 0 corresponde a outros
	TITULO_AREA	Pós-graduação na área contábil	Binária na qual 1 corresponde a pelo menos uma pós na área contábil e 0 a nenhuma
	TEMPO_DOC	Tempo de titulação de doutor	Discreta (variando de 0 a 45)
	TEMPO_MES	Tempo de titulação de mestre	Discreta (variando de 0 a 49)
	REGIME	Regime de trabalho docente	Binária na qual 1 corresponde a dedicação exclusiva e 40 horas e 0 corresponde a outros
	PUBLICA	Publicações docentes qualificadas	Discreta (variando de 0 a 80)
Qpr	TEMPO_CONT	Tempo de atuação como profissional na área contábil	Contínua (variando de 0 a 50)
	FORMACAO	Curso de graduação	Binária na qual 1 corresponde a Ciências Contábeis e 0 corresponde a outros
	TEMPO_ESP	Tempo de obtenção de curso de especialização	Discreta (variando de 0 a 49)
	CERTIFICA	Quantidade de certificações profissionais do docente	Discreta (variando de 0 a 3)
Qpe	METODO	Ter cursado disciplinas de Metodologia do Ensino	Discreta (variando de 0 a 12)
	ESTÁGIO	Ter cursado Estágio Docência	Binária na qual 1 corresponde a sim e 0 corresponde a não
	CURSOS	Horas de Cursos na área pedagógica	Contínua (variando de 0 a 360)
	PUBLICA_ED	Publicações docentes na área de Educação Contábil	Discreta (variando de 0 a 21)
	PUBLICA_CON	Publicações docentes sobre conteúdo que ensina	Discreta (variando de 0 a 100)
Ciclo de vida profissional	FASE1	Docentes na primeira fase do ciclo de vida profissional ($x \leq 3$ anos)	Binária na qual 1 corresponde a sim e 0 corresponde a não
	FASE2	Docentes na segunda fase do ciclo de vida ($3 < x \leq 6$ anos)	Binária na qual 1 corresponde a sim e 0 corresponde a não
	FASE3	Docentes na terceira fase do ciclo de vida ($6 < x \leq 25$ anos)	Binária na qual 1 corresponde a sim e 0 corresponde a não
	FASE4	Docentes na quarta fase do ciclo de vida ($25 < x \leq 35$ anos)	Binária na qual 1 corresponde a sim e 0 corresponde a não
	FASE5	Docentes na quinta fase do ciclo de vida ($x > 35$ anos)	Binária na qual 1 corresponde a sim e 0 corresponde a não

Demográficas	TEMPO_DOCE	Tempo de atuação como docente (ciclo de vida)	Contínua (variando de 0 a 60)
	SEXO	Sexo dos docentes	Binária na qual 1 corresponde a masculino e 0 corresponde a feminino
	REGIÃO	Região Brasileira que vive o docente	Binária na qual 1 corresponde às Regiões Sul e Sudeste e 0 corresponde às Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.
	CAT_ADM	Categoria Administrativa da Instituição de Ensino	Binária na qual 1 corresponde a IES públicas, 0 corresponde a IES privadas e 2 corresponde a ambas
	ORG_ACAD	Organização Acadêmica da Instituição de Ensino que leciona	Binária na qual 1 corresponde a universidade e 0 corresponde a outras modalidades
	IDADE	Idade dos participantes	Contínua (variando de 0 a 76)
	TEMPO_GRAD	Tempo de titulação no curso de graduação	Contínua (variando de 0 a 54)

Fonte: Elaborada pela autora.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos Respondentes

Nesta seção são descritas as características gerais dos respondentes, abordando os seguintes aspectos: tempo de atuação como docente (ciclo de vida profissional), gênero, região brasileira que vive, categoria administrativa da IES, organização acadêmica, idade e tempo de titulação no curso de graduação. A amostra é composta por 388 docentes da graduação em Ciências Contábeis no Brasil, correspondendo a uma taxa de resposta de 10%, conforme se observa na Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil dos Respondentes

Variáveis		Total	%
Amostra Geral		388	100,00%
Tempo de atuação como docente (fases do ciclo de vida profissional)	01 – 03	46	11,86%
	04 – 06	39	10,05%
	07 – 25	259	66,75%
	25 – 35	34	8,76%
	35 – 40	10	2,58%
Gênero	Feminino	153	39,43%
	Masculino	235	60,57%
Regiões	Sul/Sudeste	272	70,10%
	Norte/Nordeste/Centro-oeste	116	29,90%
Categoria administrativa	Pública	224	57,73%
	Privada	139	35,82%
	Ambas	25	6,45%
Organização acadêmica	Universidades	269	69,33%
	Outros	119	30,67%
Idade	20 – 30	38	9,79%
	31 – 40	105	27,06%
Organização acadêmica	41 – 50	128	32,99%
	51 – 60	79	20,36%
Idade	61 – 70	29	7,47%
	71 – 76	9	2,32%
Tempo de titulação no curso de graduação	01 – 03	15	3,87%
	04 – 06	28	7,22%
	07 – 25	237	61,08%
	25 – 35	76	19,59%
	35 – 40	32	8,25%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que a maioria dos docentes investigados está na terceira fase do ciclo de vida profissional proposto por Huberman, 66,75% da amostra. Percebe-se também que 60,57% dos respondentes são docentes do sexo masculino e 39,43% do sexo feminino, ou seja, predomina

o sexo masculino. Mas observa-se um crescimento na participação de docentes do sexo feminino nas fases iniciais do ciclo de vida profissional.

No tocante às organizações acadêmicas, 69,33% dos docentes lecionam em universidades e 30,67%, em outras organizações, como centros universitários, faculdades, dentre outros.

Em relação às regiões que residem os respondentes, foram obtidos maiores números de respostas nas regiões Sul e Sudeste, com 70,10%, seguida das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste com 29,90% dos respondentes.

Identificou-se também que nas instituições públicas encontram-se os maiores números de docentes respondentes, ou seja, 57,73% são professores de IES públicas, seguido de 35,82% de docentes que lecionam em IES privadas e 3,45% lecionam em ambas as instituições.

Em relação ao tempo de titulação no curso de graduação, identificou-se que entre os respondentes 3,87% se graduaram no período de 1 a 3 anos; 7,22%, de 4 a 6 anos; a maior concentração, de 61,08%, de 7 a 25 anos de graduação; 19,59%, de 25 a 35 anos; e 8,25%, de 35 a 40 anos de titulação.

4.2 Fases do Ciclo de Vida Profissional

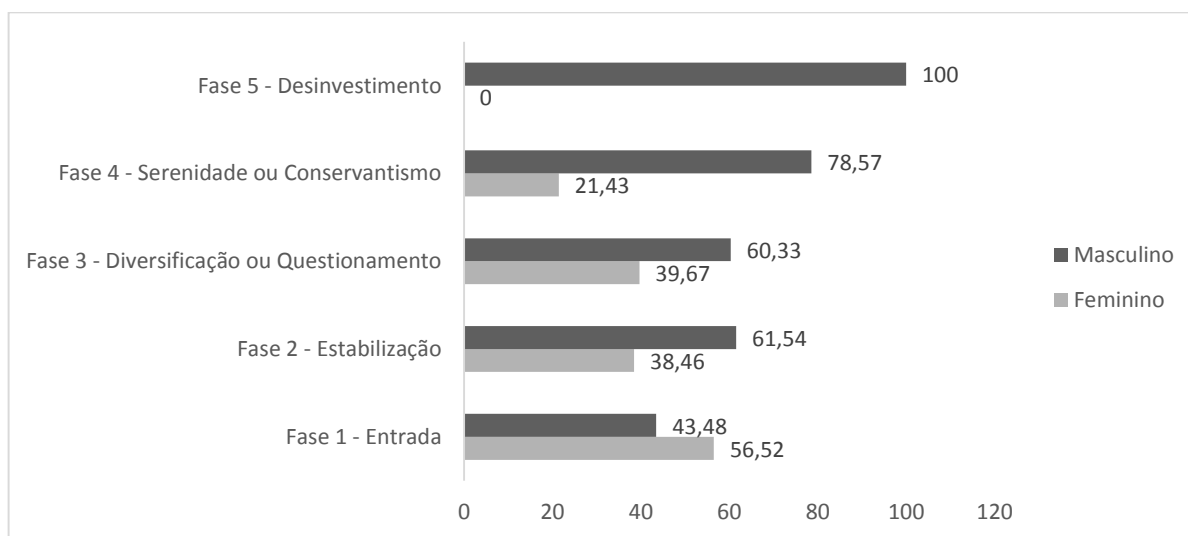
Nesta seção, evidenciam-se as fases do ciclo de vida profissional, de acordo com a proposta de Huberman (2000). Conforme se observa pela Tabela 2, a maior concentração de docentes encontra-se na fase de diversificação ou questionamento, que se inicia aos sete anos de carreira, terminando aos 25 anos, com 66,75% dos respondentes, conforme já apontava os resultados de Araújo et al. (2015). Entre os docentes inseridos nessa fase do ciclo de vida profissional (n=259), ou seja, na fase de diversificação ou questionamento (fase 3), 60,33% são homens, enquanto 39,67% são mulheres.

Entre todos os docentes participantes desta pesquisa 21,91%, como visto na Tabela 2, encontram-se nas fases iniciais, tendo até 6 anos de experiência e 11,34%, nas fases finais com experiência superior a 25 anos. Importante salientar que na fase inicial foi identificado crescimento do número de docentes do sexo feminino: entre os docentes com até 3 anos de carreira, 56,52% são mulheres. O estudo de Araújo (2017) já se evidenciava o crescimento do número de mulheres, pois dos docentes pesquisados na fase inicial, 49% eram mulheres e 51% do sexo masculino. A autora ainda destacou que em 2011, no Conselho Federal de Contabilidade, havia 487.717 contadores e técnicos em Contabilidade inscritos, sendo 59% do sexo masculino e 41% do sexo feminino. Em 2019, no Conselho Federal de Contabilidade

(CFC), constam 523.757 Contadores e técnicos em Contabilidade registrados, sendo 57,20% do sexo masculino e 42,79% do sexo feminino, confirmando o crescimento de mulheres na área contábil (CFC, 2019).

O Gráfico 1 apresenta os percentuais de docentes por fase do ciclo de vida profissional e por sexo.

Gráfico 1 – Fases do ciclo de vida profissional por sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

O aumento no percentual de docentes mulheres pode ser verificado ao longo das fases do ciclo de vida, pois na fase 5 não há docentes do sexo feminino, ou seja, com mais de 35 anos de experiência predomina o sexo masculino. Na fase 4, que contempla o período de 25 a 35 anos, 21,43% de docentes são do sexo feminino. Na fase 3, que se refere ao período de 7 a 25 anos de carreira, a participação de docentes do sexo feminino aumenta para 39,67%, passando para 38,46% na fase 2, que se refere ao período de 4 a 6 anos de experiência. Finalmente, na primeira fase, a participação de docentes mulheres ultrapassa a de docentes homens perfazendo 56,52%.

Araújo *et al.* (2015) descrevem essas alterações em sua pesquisa, na qual é possível verificar que na fase 2 as mulheres já representavam 43% dos professores pesquisados, e na fase 1 já havia a inversão de predominância do sexo feminino, destacando que as mudanças são reflexos de maior número de mulheres no ensino superior. Sugere-se que este reflexo advém do aumento da quantidade de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, pois até o ano de 1998 apenas a USP oferecia doutorado, sendo que o segundo curso surgiu somente em 2007, pouco mais de dez anos atrás. Em 2018 existem 16 programas *stricto sensu* oferecendo

doutoramento, de acordo com os dados da Plataforma Sucupira descritos na Tabela 1. Este aumento do sexo feminino na docência em Ciências Contábeis, por sua vez, decorre do aumento de mulheres matriculadas nos cursos de Ciências Contábeis, notadamente após o início dos anos 2000 como confirmam dados estatísticos do (Censo Nacional do Ensino Superior - INEP).

4.3 Renda Média Por Fase do Ciclo de Vida Profissional

No que se refere à renda média por fase do ciclo de vida profissional, foram pesquisadas a renda obtida pelo respondente com a docência e a renda obtida no mercado. A Tabela 3 apresenta estas informações e o teste de diferença de médias por gênero.

Tabela 3 – Renda por fase do ciclo de vida profissional: Teste Mann-Whitney

Amostra	Fases	Sexo	N	%	Mediana	P-Valor
Renda total (docência + mercado)	Todas	Feminino	152	39,2	9.000	0,000
		Masculino	230	59,3	12.000	
	01 - 03	Feminino	26	6,7	4.400	0,061
		Masculino	18	4,6	7.050	
	04 - 06	Feminino	15	3,9	6.500	0,066
		Masculino	24	6,2	7.925	
	07 - 25	Feminino	106	27,3	10.000	0,001
		Masculino	151	38,9	12.500	
	25 - 35	Feminino	5	1,3	16.000	0,361
		Masculino	27	7,0	20.000	
	35 - 40	Feminino	0	0,0	-	-
		Masculino	10	2,6	19.500	
Renda com docência	Todas	Feminino	152	39,2	7.960	0,954
		Masculino	230	59,3	7.500	
	01 - 03	Feminino	26	6,7	2.450	0,205
		Masculino	18	4,6	3.400	
	04 - 06	Feminino	15	3,9	6.000	0,246
		Masculino	24	6,2	3.850	
	07 - 25	Feminino	106	27,3	9.000	0,104
		Masculino	151	38,9	8.000	
	25 - 35	Feminino	5	1,3	10.000	0,841
		Masculino	27	7,0	11.250	
	35 - 40	Feminino	0	0,0	-	-
		Masculino	10	2,6	9.000	
Renda no mercado	Todas	Feminino	152	39,2	0,00	0,000
		Masculino	230	59,3	3.000	
	01 - 03	Feminino	26	6,7	750	0,331
		Masculino	18	4,6	1.650	
	04 - 06	Feminino	15	3,9	0,00	0,044
		Masculino	24	6,2	3.425	
	07 - 25	Feminino	106	27,3	0,00	0,000
		Masculino	151	38,9	3.000	
	25 - 35	Feminino	5	1,3	0,00	0,285
		Masculino	27	7,0	8.000	
	35 - 40	Feminino	0	0,0	-	-
		Masculino	10	2,6	9.000	

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se inicialmente um aumento crescente da renda em geral ao longo das fases da vida, bem como uma maior participação das mulheres nas fases iniciais da carreira. No estudo de Barth (2015), que pesquisou o custo benefício da pós-graduação *stricto sensu*, constatou-se o aumento da renda para aqueles que cursaram mestrado em cerca de 16%.

Ao analisar a renda total (docência juntamente com mercado) em todas as fases do ciclo de vida, observa-se uma diferença significativa entre homens e mulheres, constatando que 39,2% são mulheres e 59,3% são homens, predominando, portanto, o sexo masculino. Notório que essa diferença aparece acentuadamente na terceira fase do ciclo de vida, quando prevalece o sexo masculino em 38,9%. Destaca-se, ainda, que na primeira fase do ciclo de vida há crescimento significativo da renda do sexo feminino, mas a renda masculina é maior do que a feminina.

Considerando somente a renda alcançada com a docência, observa-se que não há diferença significativa entre homens e mulheres quando se observa todas as fases do ciclo de vida profissional juntas. O mesmo ocorre quando se observa cada uma das fases separadamente.

Quando se observa a renda obtida no mercado, nota-se que há diferença significativa entre os rendimentos de homens e mulheres ao abordar todas as fases do ciclo de vida profissional conjuntamente. Analisando por fase, observa-se que nas fases 2 e 3, que concentram 76,8% da amostra, essa predominância permanece, confirmando que o mercado ainda paga melhor aos homens do que às mulheres.

Martins e Monte (2009) pesquisaram os mestres em Ciências Contábeis sob a ótica da Teoria do Capital Humano, verificando que já havia tendência do aumento da proporção de mulheres na pós-graduação, apesar da grande maioria ainda ser homens. Este estudo corrobora esta tendência e ainda evidencia o fato de que quando se observa exclusivamente a renda com a docência, notadamente nas fases iniciais do ciclo de vida, as diferenças salariais não são significativas. Em alguns casos, a renda média com a docência entre as mulheres tende a ser numericamente maior que entre os homens, mas é bom lembrar que a amostra deste estudo é predominantemente de professores vinculados a instituições públicas (57,73%).

4.4 Qualificação Acadêmica

Nesta seção apresentam-se os componentes pertinentes à formação docente no que se refere à qualificação acadêmica, detalhados por sexo, conforme demonstrado na Tabela 4. Os aspectos analisados quanto às qualificações acadêmicas foram: se os respondentes são pós-

graduados na área contábil, a titulação dos docentes, o tempo de titulação como doutor e como mestre, regime de trabalho, e se as publicações são qualificadas.

A qualificação acadêmica prepara o docente para o exercício da pesquisa (PERAZO *et al.*, 2016), isto é, o docente deve extrair da qualificação o importante para ser ensinado. Miranda *et al.* (2018) ressaltam que, ao se qualificar, o docente adquire habilidades tanto de pesquisador quanto de professor.

Tabela 4 – Qualificação Acadêmica

Variáveis			Total	%
Amostra Geral			388	100,00%
Pós-graduação na área contábil	Sim	Feminino	106	27,32%
		Masculino	142	36,60%
	Não	Feminino	47	12,11%
		Masculino	93	23,97%
Titulação dos docentes	Doutor	Feminino	74	19,07%
		Masculino	82	21,13%
	Outros	Feminino	79	20,36%
		Masculino	153	39,43%
Tempo de titulação - Doutor	01 - 03	Feminino	23	5,93%
		Masculino	24	6,19%
	04 - 06	Feminino	14	3,61%
		Masculino	17	4,38%
	07 - 25	Feminino	23	5,93%
		Masculino	29	7,47%
	25 - 35	Feminino	0	0,00%
		Masculino	2	0,52%
	35 - 40	Feminino	0	0,00%
		Masculino	1	0,26%
Tempo de titulação - Mestre	01 - 03	Feminino	20	5,15%
		Masculino	24	6,19%
	04 - 06	Feminino	21	5,41%
		Masculino	38	9,79%
	07 - 25	Feminino	89	22,94%
		Masculino	115	29,64%
	25 - 35	Feminino	3	0,77%
		Masculino	11	2,84%
	35 - 40	Feminino	0	0,00%
		Masculino	2	0,52%
Regime de trabalho docente	DE e 40 horas	Feminino	104	26,80%
		Masculino	132	34,02%
	Outros	Feminino	29	7,47%
		Masculino	58	14,95%
Publicações docentes qualificadas	01 - 03	Feminino	45	11,60%
		Masculino	65	16,75%
	04 - 06	Feminino	24	6,19%
		Masculino	50	12,89%
	07 - 25	Feminino	32	8,25%
		Masculino	36	9,28%
	25 - 35	Feminino	2	0,52%
		Masculino	1	0,26%
	35 - 40	Feminino	0	0,00%
		Masculino	4	1,03%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se inicialmente que 63,92% são titulados (pós-graduação) na área contábil, sendo a maior parte deles do sexo masculino (36,6%). De 388 respondentes, constatou-se que 156 (40,20%) são doutores, e o restante detém outras titulações. Dos 156 doutores, 82 são do sexo masculino e 74, feminino, correspondendo a 19,07% e 21,13% da amostra, respectivamente. O Teste Mann-Whitney revelou que não há diferença estatística entre as quantidades de doutores do sexo masculino e feminino ($p\text{-valor} = 0,008$).

Por outro lado, entre as demais titulações (mestrado, especialização e graduação) a quantidade de homens é quase o dobro de mulheres, 39,43% e 20,36%, respectivamente. É interessante observar que a quantidade de mulheres vem aumentando entre os docentes justamente na faixa de maior titulação, ou seja, os doutores.

Essas conclusões (esses resultados) são corroboradas quando se observam as quantidades de doutores por fase do ciclo de vida profissional e por sexo. Entre os ingressantes na docência, na primeira fase do ciclo de vida, praticamente não há diferença, são 23 mulheres e 24 homens. Na segunda fase, são 14 mulheres e 17 homens, na terceira são 23 mulheres e 29 homens e, nas duas últimas fases, não existem mulheres com título de doutoramento. Os quantitativos de títulos de mestrado apresentam tendências semelhantes, como pode ser observado na Tabela 4.

Observa-se também que há maior concentração no período inicial de 1 a 3 anos e no período de 7 a 25 anos de titulação, o que confirma o crescimento do número dos doutores, tendo em vista o aumento do número de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Dos respondentes, 236 (60,82% da amostra) trabalham em regime de dedicação exclusiva e/ou 40 horas, sendo 34,02% do sexo masculino e 26,80% do feminino. Na pesquisa de Barth (2015), foi observado que os que se declararam dedicação exclusiva e/ou 40 horas são incentivados ao desenvolvimento da pesquisa, do pensamento crítico, do conhecimento teórico. Ainda de acordo com o autor, o fato de o docente possuir o doutorado e ter dedicação exclusiva significa que é melhor remunerado.

Verifica-se também que há um crescimento de publicações docentes qualificadas nos anos iniciais de carreira, entre 1 e 6 anos, havendo um crescimento considerável no sexo feminino no período inicial de 1 a 3 anos (11,60% da amostra) em relação ao período de 4 a 6 anos (6,19%).

Perazo *et al.* (2016) indicam que as IES precisam elaborar estratégias para o desenvolvimento da qualificação acadêmica, proporcionando o doutoramento aos seus docentes. Gauthier (2006) informa que, conhecendo o conteúdo a ser lecionado, o docente se

destaca e se diferencia de outra pessoa que se interessa pelo assunto. Para Miranda *et al.* (2018), o professor qualificado academicamente está mais preparado para a sala de aula.

Assim, verifica-se um crescimento gradativo nos níveis de qualificações dos docentes em Contabilidade, notadamente doutorado, bem como um aumento do número de pessoas do sexo feminino nos períodos iniciais.

4.5 Qualificação Profissional

Nesta seção, apresentam-se os dados pertinentes à qualificação profissional, ou seja, as variáveis que caracterizam a relação dos docentes com o mercado de trabalho, conforme evidencia a Tabela 5. Os aspectos analisados para a qualificação profissional são: tempo de atuação como profissional na área contábil, tempo de obtenção do curso de especialização e quantidade de certificações. Perazo *et al.* (2016) informam que os docentes que têm conhecimento prático estão mais conectados com o mercado e possibilitam melhor entendimento ao conteúdo em sala de aula. Tardif (2002) aduz que o saber pelo domínio do trabalho é um processo de construção individual. Notório que para ingresso na docência em alguns casos o tempo de atuação no mercado profissional é tido como critério de seleção, conforme explica Miranda *et al.* (2018).

Tabela 5 – Qualificação Profissional

Variáveis			Total	%
Amostra Geral			388	100,00%
Tempo de atuação como profissional na área contábil (não considera docência)	01 - 03	Feminino	23	5,93%
		Masculino	15	3,87%
	04 - 06	Feminino	16	4,12%
		Masculino	15	3,87%
	07 - 25	Feminino	54	13,92%
		Masculino	79	20,36%
	25 - 35	Feminino	6	1,55%
		Masculino	27	6,96%
	35 - 40	Feminino	2	0,52%
		Masculino	16	4,12%
Tempo de obtenção de curso de especialização	01 - 03	Feminino	2	0,52%
		Masculino	6	1,55%
	04 - 06	Feminino	9	2,32%
		Masculino	11	2,84%
	07 - 25	Feminino	82	21,13%
		Masculino	123	31,70%
	25 - 35	Feminino	10	2,58%
		Masculino	35	9,02%
	35 - 40	Feminino	1	0,26%
		Masculino	5	1,29%

Quantidade de certificações	1	Feminino	67	17,27%
		Masculino	97	25,00%
	2	Feminino	3	0,77%
		Masculino	18	4,64%
	3	Feminino	0	0,00%
		Masculino	1	0,26%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando as duas primeiras fases do ciclo de vida docente, percebe-se que as mulheres possuem maior tempo de experiência no mercado de trabalho, mas nas fases posteriores essa tendência se inverte. Observa-se também que no período de 7 a 25 anos há uma maior concentração de profissionais (34,28%), exatamente por ser a maior fase (em extensão de anos), sendo o sexo masculino predominante nessa fase, como já apontado.

Também é predominante o sexo masculino na obtenção da especialização, sendo que há uma maior concentração no período de 7 a 25 anos. E nas certificações também se destaca o sexo masculino, em que se observa que 29,90% possuem até três certificações, sendo o sexo feminino somente 18,04%.

Assim, mesmo com a evidência do crescimento do número de pessoas do sexo feminino no início da carreira, o sexo masculino ainda predomina no mercado contábil (homens são 152 e mulheres são 101). No entanto, em virtude do maior percentual de mulheres matriculadas nos cursos de Ciências Contábeis, 57% das matrículas em 2017 (Censo Nacional da Educação Superior, 2018), essa tendência deve se reverter, paulatinamente.

4.6 Qualificação Pedagógica

Nesta seção, apresenta-se a qualificação pedagógica, detalhada na Tabela 6. A formação pedagógica relaciona-se ao domínio didático pedagógico, bem como às metodologias de ensino da Contabilidade, conforme explicam Perazo *et al.* (2016). Não bastam as experiências como professor ou como contador, a formação docente é indispensável (MIRANDA *et al.*, 2018). No entanto, os componentes curriculares pedagógicos normalmente são optativos, com isso muitos estudantes podem se titular mestres e doutores sem nunca discutirem os conceitos relativos à docência.

Os aspectos analisados para a qualificação pedagógica são: se o docente cursou a disciplina de metodologia do ensino, se cursou estágio docência, quantidade de horas de cursos na área pedagógica, publicações docentes na área de educação contábil, publicações docentes sobre o conteúdo que leciona, cujos dados descritivos são expostos na Tabela 6.

Analisando os dados no tocante à qualificação pedagógica, nota-se que 53,61% dos docentes cursaram a disciplina de metodologia de ensino, enquanto 46,39% deixaram de cursar esta disciplina. Este último percentual é muito expressivo, tendo em vista que a disciplina não é obrigatória, mas é somente em contato com esses conteúdos que o professor poderá se apropriar do fazer pedagógico e desenvolver a profissão, conforme menciona Laffin (2016). Ou seja, é na pós-graduação *stricto sensu* que o futuro docente deve aprender a ensinar.

Tendência semelhante ocorre com o Estágio Docência. A Tabela 6 demonstra que 51,29% dos docentes pesquisados o fizeram, e 48,71% deixaram de cursá-lo, demonstrando a necessidade de “assegurar método e conteúdo, teoria e prática como requisitos indispensáveis na formação da docência” (LAFFIN, 2016, p. 23).

Tabela 6 – Qualificação pedagógica

Variáveis			Total	%	
Amostra Geral			388	100,00%	
Ter cursado disciplinas de Metodologia do ensino	Sim	Feminino	79	20,36%	
		Masculino	129	33,25%	
	Não	Feminino	74	19,07%	
		Masculino	106	27,32%	
Ter cursado estágio docência	Sim	Feminino	90	23,20%	
		Masculino	109	28,09%	
	Não	Feminino	63	16,24%	
		Masculino	126	32,47%	
Horas de cursos na área pedagógica	Até 60 horas	Feminino	29	7,47%	
		Masculino	48	12,37%	
	De 60 a 120 horas	Feminino	5	1,29%	
		Masculino	6	1,55%	
	De 120 a 360 horas	Feminino	2	0,52%	
		Masculino	15	3,87%	
	Acima de 360 horas	Feminino	6	1,55%	
		Masculino	2	0,52%	
	Publicações docentes na área de Educação Contábil	1 - 5	Feminino	143	36,86%
			Masculino	223	57,47%
6 - 10		Feminino	7	1,80%	
		Masculino	4	1,03%	
11 - 15		Feminino	1	0,26%	
		Masculino	2	0,52%	
15 - 20		Feminino	3	0,77%	
		Masculino	2	0,52%	
Publicações docentes sobre conteúdo que ensina	1 - 5	Feminino	98	25,26%	
		Masculino	155	39,95%	
	6 - 10	Feminino	23	5,93%	
		Masculino	39	10,05%	
	11 - 15	Feminino	20	5,15%	
		Masculino	27	6,96%	
	15 - 20	Feminino	0	0,00%	
		Masculino	11	2,84%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que somente 20,07% dos respondentes participaram de cursos na área pedagógica com até 60 horas; enquanto 2,84% cursaram de 60 a 120 horas; 4,39%, de 120 a 360 horas; e 2,07% cursaram acima de 360 horas. Ou seja, 70,6% da amostra não fez nenhum curso na área pedagógica, justificando a afirmação de Laffin (2016), de que a formação para docência é precarizada.

Para as publicações docentes na área da educação contábil, 94,33% dos respondentes têm de uma a cinco publicações, e 65,21% publicam sobre o conteúdo que lecionam. A esse respeito é importante ressaltar que a amostra é oriunda predominantemente de universidades públicas, onde estão localizados os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, é lá que existem as condições mais propícias para realização e incentivo à pesquisas e publicações.

A importância da formação pedagógica merece destaque no contexto atual, pois as aulas e discussões são espaços abertos para conhecimentos, por isso “é preciso superar o entendimento de que a sala de aula se iguala ao modelo de racionalidade do escritório contábil e das práticas conservadoras” (LAFFIN, 2016, p. 24). Em outras palavras, não basta o saber prático para promover o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, visto que “a formação pedagógica é de grande importância para o exercício qualitativo da profissão docente, especialmente no terceiro grau” (PAIVA, 2010, p. 163).

Diante do exposto, a seguir apresenta-se os testes de regressão com o intuito de verificar os determinantes da renda docente.

4.7 Determinantes da Renda Docente

O primeiro teste de regressão foi realizado com o objetivo de identificar os efeitos das qualificações na renda obtida na docência e no mercado de trabalho dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil, durante o ciclo de vida profissional, tendo como variáveis independentes: titulação, regime de trabalho, tempo docência, sexo e região. A Tabela 7 evidencia os resultados da regressão.

É possível observar que a variável regime de trabalho de dedicação exclusiva/40 horas apresentou o maior coeficiente da estimativa, revelando-se uma importante variável explicativa da renda com a docência dos respondentes. A esse respeito é importante lembrar que a maior parte da amostra está vinculada a IES públicas sob o regime de trabalho de dedicação exclusiva, os quais possuem estabilidade no emprego e plano de carreira mais bem definido.

Tabela 7 – Variáveis explicativas da renda com a docência

Variáveis	Estimativa	Erro Padrão	t Valor	valor-p	R ² ajustado
(Intercepto)	10,33	503,01	0,021	0,9836	0,6751
TÍTULO (Qac)	2410,36	407,11	5,921	<0,0000***	
TEMPO_MES (Qac)	142,02	38,66	3,673	0,000295 ***	
REGIME (Qac)	4632,23	410	11,298	<0,0000 ***	
TEMPO_DOCE (Qac)	103,15	29,89	3,451	0,0006 ***	
SEXO	765,85	352,68	2,172	0,0309 ***	
REGIÃO	784,33	376,13	2,085	0,0381 **	
Pressupostos dos resíduos	Teste	Valor Estatística	Valor-p		
Normalidade	Lilliefors	0,0633	0,0170		
Independencia	Durbin-Watson	1,837	0,1983		
Homogeneidade de variâncias	Bartlett	4,1418	0,0418		

*** Variável significativa ao nível de 1%; ** Variável significativa ao nível de 5%; * Variável significativa ao nível de 10%; ao nível de 1% de significância os pressupostos de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos foram atendidos.

Paiva (2010) destaca a importância da dedicação integral para que as instituições de ensino obtenham resultados positivos nas avaliações de desempenho acadêmico. Na mesma linha, Martins e Monte (2009), analisando os mestres em Ciências Contábeis, verificam que no momento do ingresso no mestrado somente 8,33% dos participantes trabalhavam no regime de dedicação exclusiva. No entanto, ao finalizarem o curso esse número sobe substancialmente para 34,21%, denotando o fortalecimento da qualidade do ensino e pesquisa.

A variável com segundo maior coeficiente de Estimativa é titulação, que também se configura em fator importante na explicação da renda com a docência. As razões relativas à composição da amostra acima discutidas (predominantemente de universidades públicas) também se encaixam aqui, pois o título de doutor é marco importante da carreira docente e também no plano de carreira. Nesse sentido, o presente resultado corrobora os achados de Paiva (2010), nos quais se verificou que as quantidades de doutores e mestres são inferiores nas IES privadas.

A terceira variável em termos de coeficiente Estimativa é a região. As maiores concentrações de cursos de graduação e também de programas de pós-graduação *stricto sensu* ocorrem nas regiões Sul e Sudeste. Portanto, os professores com os maiores níveis de qualificação estão localizados nestas duas regiões, o que faz com obtenham rendas maiores que os professores de outras localidades. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nessas regiões há maior concentração de rendas, sendo o Norte e Nordeste considerados os que apresentam menores concentrações.

Importante destacar também que a variável sexo é significativa ao nível de 5%, diferentemente dos testes de medianas, evidenciando de forma mais robusta que os homens têm rendas superiores às mulheres. A esse respeito, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) avaliou a renda no Brasil e divulgou que as mulheres apresentam um melhor desempenho na educação, bem como melhor expectativa de vida; no entanto, a renda delas ainda é menor, no percentual de 42,7%, consoante Gonçalves (2018).

A variável tempo de mestrado também é significativa ao nível de 5%, confirmando que, ao concluir o mestrado, a renda do docente tem alterações consideráveis. Martins e Monte (2009) informam que no início do mestrado a maioria dos estudantes tinha remuneração ligada ao mercado, mas ao concluir o mestrado há migração desses profissionais para a carreira acadêmica, concluindo que essa migração se dá a partir de participação em concursos públicos para universidades públicas, uma vez que há carência desses profissionais.

O tempo de experiência docente também é fator relevante para renda. Quanto mais tempo na carreira, maior será sua progressão e consequentemente sua remuneração. Segundo Pimentel et al. (2009), o plano de carreira são normas que definem as condições, o processo de movimentação, a progressão funcional e a evolução da remuneração dos servidores em cada categoria. Assim, esperava-se que, de fato, houvesse aumentos na média salarial ao longo do ciclo de vida profissional, uma vez que os docentes vão avançando, se qualificando e desenvolvendo os saberes experienciais.

Em síntese, temos duas variáveis demográficas (sexo e região), sendo as demais variáveis relativas ao construto “qualificação acadêmica”, explicativas da renda docente na academia. Esses achados demonstram que a qualificação acadêmica, diferentemente das qualificações pedagógica e profissional, têm influência significativa na renda dos professores de Ciências Contábeis investigados.

De acordo com a Tabela 8 destaca-se o fator titulação, uma vez que quanto maior a titulação, maior a renda do trabalhador, conforme previsto na Teoria do Capital Humano. No estudo de Dallabona, Oliveira e Rausch (2014), que verificaram os avanços pessoais e profissionais por meio da titulação de mestre em Ciências Contábeis, corroboram o disposto na teoria, pois constataram que após se titularem mestres houve aumento significativo de 50% na remuneração. Este estudo ampara, portanto, os pressupostos da Teoria do Capital Humano, quando se analisam os doutores em Ciências Contábeis no Brasil, notadamente porque a quantidade de doutores ainda é muito pequena no cenário nacional.

Tabela 8 – Variáveis explicativas da renda no mercado

Variáveis	Estimativa	Erro Padrão	t Valor	Pr (> t)	R ² ajustado
(Intercepto)	2381,62	1337,79	1,780	0,0786*	0,3506
TÍTULO 1 (Qac)	4564,51	1163,52	3,923	0,0002***	
REGIME 1	-1844,93	1258,65	-1,466	0,1464	
TEMPO_CONT (Qpr)	144,22	40,42	3,568	0,0006***	
FORMAÇÃO 1	-1887,48	1173,76	-1,608	0,1115	
CERTIFICA	1173,27	822,32	1,427	0,1573	
METODO (Qpe)	640,43	328,72	1,948	0,0546*	
PUBLICA_ED (Qpe)	-324,68	162,67	-1,996	0,0491**	
SEXO	2667,23	1096,53	2,432	0,0171**	
CAT_ADM 1	860,53	1394,35	0,617	0,5388	
CAT_ADM 2	4156,23	1861,80	2,232	0,0282**	
ORG_ACAD 1	-1256,01	1485,12	-0,846	0,4000	
ORG_ACAD 2	2936,55	1527,71	1,922	0,0579*	
Pressupostos dos resíduos	Teste	Valor Estatística	Valor-p		
Normalidade	Lilliefors	0,0882	0,0552		
Independência	Durbin-Watson	1,9825	0,6306		
Homogeneidade de variâncias	Bartlett	0,0330	0,8558		

*** Variável significativa ao nível de 1%; ** Variável significativa ao nível de 5%; * Variável significativa ao nível de 10%; ao nível de 1% de significância os pressupostos de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos foram atendidos.

A Categoria Administrativa 2, que se refere aos docentes vinculados a instituições privadas, é a segunda variável com maior coeficiente de Estimativa no modelo. Esses resultados significam que os docentes vinculados a IES privadas têm renda superior no mercado de trabalho, fora das salas de aula, quando comparadas aos docentes de IES públicas. O que também faz sentido, pois os docentes vinculados a instituições públicas, em sua maioria, atuam no regime de trabalho de dedicação exclusiva, portanto não podem ter vínculos com o mercado de trabalho, assim a renda dos docentes dessas IES tende a ser menor no mercado de trabalho.

Comportamento semelhante foi observado com a variável Organização Acadêmica 2, que se refere a docentes vinculados a faculdades e centros universitários. Verifica-se que quem leciona em faculdades e centros universitários tem renda superior no mercado quando comparado com quem leciona em universidades. Como a maioria das universidades são instituições públicas, o regime de trabalho também explica a maior renda dos docentes vinculados a faculdades e centros universitários, fora das salas de aula, conforme comentado anteriormente.

A variável sexo também demonstra a prevalência do sexo masculino com maiores rendas no mercado, ao nível de 5%. Esses achados corroboram os resultados de Dallabona, Oliveira e Rausch (2014). Ou seja, os testes de regressão confirmam que, na amostra investigada, os homens têm rendas superiores às mulheres no mercado de trabalho. Foi interessante observar que os docentes que cursaram disciplinas de metodologia do ensino superior obtiveram reflexos positivos na renda alcançada junto ao mercado de trabalho. No entanto, a significância foi fraca, ao nível de 10%. Segundo Miranda, Veríssimo e Miranda (2007), normalmente as disciplinas relacionadas à didática são optativas, e por esse motivo poucos discentes escolhem as disciplinas, especialmente porque o perfil dos alunos está mais direcionado ao mercado de trabalho do que à academia, por isso não há preocupação com as metodologias de ensino para aqueles que escolherem a academia.

Já o fato de publicar sobre Educação Contábil teve um coeficiente de Estimativa negativo, o que significa que os docentes que mais publicam sobre Educação Contábil tendem a ter rendas menores no mercado de trabalho. Uma hipótese para esse comportamento seria o fato de que docentes que publicam sobre Educação Contábil estariam mais fortemente vinculados ao ensino, portanto com menores possibilidades de obtenção de renda no mercado de trabalho (fora das IES).

Por fim, foi constatado que o tempo de atuação como profissional na área contábil também influencia na renda do mercado. Para Ferreira e Angonese (2015), o mercado de trabalho requer profissionais contábeis com experiência na função, e cabe às IES oferecer programas de inclusão, estágios, bem como as entidades de classe promover programas de formação continuada para o fortalecimento da classe contábil. Isto é, à medida que estes profissionais avançam na carreira, maiores tendem a ser os seus salários.

Foi interessante observar que na explicação da renda obtida no mercado, variáveis relativas aos três tipos de qualificação surgiram como significantes na explicação da renda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi identificar os efeitos das qualificações na renda obtida na docência e no mercado de trabalho dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil, durante o ciclo de vida profissional.

Os resultados apontam que 388 docentes responderam ao questionário, sendo que a amostra demonstra que 66,75% encontram-se na terceira fase do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000), possuindo idade entre 31 e 50 anos. Da amostra, 60,57% são homens, sendo 39,43% composta por mulheres, mas há uma maior participação de mulheres nas fases iniciais do ciclo de vida com 56,52% dos respondentes.

Na amostra pesquisada, há a predominância de docentes em organizações acadêmicas do tipo universidades com 69,33%, tendo a região Sul e Sudeste a maior concentração da frequência de respostas com 70,10%, confirmando essa tendência porque nessas regiões há maior número de IES. Entre os respondentes, o maior número de docentes lecionam nas IES públicas, 57,73% e, no tocante à titulação, 61,08% têm de 7 a 25 anos de graduação, confirmando a predominância de docentes na terceira fase do ciclo de vida profissional. Ressalta-se que essa é a fase de maior duração.

Quanto à renda média por fase do ciclo de vida, contatou-se pelo teste Mann-Whitney um aumento da renda ao longo das fases do ciclo de vida, demonstrando que o homem ainda tem renda superior à da mulher, apesar de já existirem pequenas inversões em algumas fases do ciclo de vida.

Partindo para a verificação das qualificações, referente à acadêmica, observou-se que 63,92% dos respondentes são titulados na área contábil, sendo 40,20% com titulação em doutorado. O teste Mann-Whitney revelou não haver diferença estatística entre as quantidades de doutores do sexo masculino e feminino ($p\text{-valor} = 0,008$), mas quando se analisa as demais titulações (mestrado, especialização e graduação) a quantidade de homens é quase o dobro de mulheres. Assim, conclui-se que, para a amostra a participação das mulheres vem aumentando entre os docentes na maior faixa de titulação, ou seja, na qualificação acadêmica.

A constatação de aumento de docentes com maior titulação reflete no regime de trabalho, pois cerca de 60,82% dos respondentes trabalham em regime de dedicação exclusiva e/ou 40 horas semanais, e conseqüentemente o número de publicações qualificadas também é influenciado, principalmente nas primeiras fases do ciclo de vida. Ao verificar o crescimento gradativo nos níveis de qualificação dos docentes em Contabilidade, que decorre também do aumento da quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, necessário que

as IES se preocupem em garantir o aperfeiçoamento de seu corpo docente, não somente com titulações, mas também com a manutenção da formação continuada para fortalecimento da classe contábil.

Para a qualificação profissional que reflete o conhecimento prático do profissional no mercado de trabalho, observou-se que nas primeiras fases do ciclo de vida se destaca a predominância feminina, já a partir da terceira fase a predominância é masculina, é o que se verifica no tempo de atuação como profissional da área contábil, bem como da obtenção do curso de especialização. Notório que as mulheres vêm se sobressaindo nas fases iniciais, em virtude de maiores matrículas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, apesar do fato de os homens ainda serem maioria no âmbito contábil, mesmo nas certificações, essa tendência deve se reverter, paulatinamente.

Outro eixo pesquisado refere-se à qualificação pedagógica, que demonstra o domínio didático-pedagógico e as metodologias utilizadas no ensino da Contabilidade. Observou-se que 53,61% dos docentes cursaram a disciplina de metodologia do ensino, mas esse número deveria ser maior, uma vez que esta disciplina é muito importante na formação docente. Dessa forma, a conscientização deveria ocorrer, pois ela é necessária para o desenvolvimento da profissão docente. O mesmo ocorre com o estágio docência, e os demais cursos na área pedagógica, que deveriam ser priorizados para se ter uma formação docente de forma adequada. Foi interessante observar que os docentes que cursaram disciplinas de metodologia do ensino superior obtiveram reflexos na renda alcançada junto ao mercado de trabalho. No entanto, a significância foi fraca, ao nível de 10%.

No aspecto das publicações docentes na área contábil, demonstra-se que a amostra advém predominantemente de universidades públicas, onde estão localizados os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, o saber prático para promover o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula deve ser dotado de formação pedagógica, pois esta é de grande importância para o exercício de qualidade da profissão docente (PAIVA, 2010).

Para verificar os determinantes da renda docente, foi utilizado o teste de regressão, sendo que as variáveis independentes utilizadas foram titulação, regime de trabalho, tempo docência, sexo e região. O regime de trabalho dedicação exclusiva/40 horas apresentou maior coeficiente da Estimativa e se deve ao fato de que a maioria da amostra trabalha em IES públicas. Contudo, há de se ressaltar que denota o fortalecimento da qualidade do ensino e pesquisa. A titulação do corpo docente é variável importante, mas Paiva (2010) informa que as IES privadas utilizam a titulação como fonte de captação de clientela para os cursos e destaca

que, além da titulação, é necessário considerar a qualificação e a formação continuada dos docentes.

As maiores concentrações de cursos de graduação e também de programas de pós-graduação *stricto sensu* ocorrem nas regiões Sul e Sudeste. Portanto, os professores com os maiores níveis de qualificação estão localizados nestas duas regiões, o que faz com que obtenham rendas maiores que os professores de outras localidades. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nessas regiões há maior concentração de rendas, sendo o Norte e Nordeste considerados os que apresentam menores concentrações.

Outro fator que se destacou foi a variável sexo, ao nível de significância de 5%, reforçando as conclusões anteriores de que os homens têm rendas superiores às mulheres, o que também foi confirmado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

O tempo de conclusão do mestrado mostrou-se importante para a renda docente, ao nível de significância de 5%, confirmando que ao concluir o mestrado os docentes apresentam alterações consideráveis na renda, pelo fato de haver migração para a carreira acadêmica, o que se dá por intermédio de participação em concursos públicos para universidades públicas, confirmando o teor desta pesquisa, pois quanto mais o docente se qualifica, maior a sua renda.

O fator tempo de experiência também influencia a renda, pois quanto maior o tempo na carreira, ou ciclo de vida, maior será sua progressão na carreira e conseqüentemente terá aumento na remuneração.

No que se refere à renda do mercado, os achados demonstraram que a titulação é fator que influencia a renda, pois conforme relata Dallabona, Oliveira e Rausch (2014), os avanços pessoais e profissionais por meio da titulação confirmam a Teoria do Capital Humano, pois os docentes, ao concluírem o mestrado, obtiveram aumento significativo de 50% na remuneração.

Os docentes que lecionam em faculdades e centros universitários têm renda superior no mercado quando comparado com quem leciona em universidades, e é possível perceber que há fator de influência na renda quando o docente leciona em IES pública e privada ao mesmo tempo. O tempo de atuação como profissional da área contábil, tornando-o experiente, fortalece a classe contábil e são fatores que influenciam a renda. No entanto, não se pode esquecer que o docente deve se preparar didaticamente para o enfrentamento da sala de aula, e nesse sentido só a experiência do mercado não basta, devendo procurar se qualificar pedagogicamente.

Desse modo, a partir dos resultados alcançados, foi possível atender ao objetivo da pesquisa e responder à questão proposta, evidenciando os efeitos das qualificações na renda obtida na docência e no mercado de trabalho dos professores da graduação em Ciências Contábeis do Brasil, durante o ciclo de vida profissional.

Nesse aspecto, os resultados sugerem que os homens ainda são maioria no âmbito contábil, mas essa vertente está sendo alterada gradativamente com o passar dos anos, pois tanto na academia quanto no mercado nos anos iniciais já há um equilíbrio entre homens e mulheres. Mesmo com essa tendência, comprovou-se que os homens têm remuneração superior às mulheres.

Considerando-se todas as fases do ciclo de vida, a quantidade de homens titulados é maior que de mulheres. Mas nas fases iniciais não há diferença estatística entre os sexos. Em síntese, a quantidade de titulados ainda é baixa, mas na medida em que se consolidarem os programas de pós-graduação na área contábil, esses dados tendem a mudar.

Ao obter a titulação, há uma tendência de migração para as universidades públicas, por intermédio de concursos públicos, justamente por haver carência de profissionais nesses órgãos. Com essa migração, normalmente os docentes são contratados com dedicação exclusiva e/ou 40 horas, o que nos parece o caminho para o desenvolvimento da pesquisa, do pensamento crítico e do conhecimento teórico. O fato de o docente ter dedicação exclusiva auxilia no aumento de publicações qualificadas, o que proporciona a disseminação da ciência contábil. Desta forma, percebe-se um aumento gradativo de pessoas qualificadas academicamente, principalmente em nível de doutorado, o que proporcionará uma ampliação do conhecimento da área contábil.

Foi verificado que o mercado de trabalho requer profissionais com ampla experiência, com qualificações e certificações. Ao obter esses requisitos, o profissional torna-se melhor remunerado e obtém reconhecimento. Notório que o mercado ainda é dominado pelos homens, mas, conforme já destacado, essa tendência tende a mudar, pois há uma maior inserção das mulheres nos cursos de graduação e pós-graduação no âmbito contábil. O mercado também remunera melhor os homens em face das mulheres, e quanto maior a experiência melhor a remuneração, seja pelo fato de progressão em planos de carreira, seja pelo fato do profissional se qualificar.

Quando se fala do domínio didático-pedagógico do professor, foi interessante observar que os docentes que cursaram disciplinas de metodologia do ensino superior obtiveram reflexos na renda alcançada junto ao mercado de trabalho. No entanto, a significância foi fraca, ao nível de 10%. As disciplinas pedagógicas deveriam ter uma importância maior, pois não basta saber o conteúdo, há de se fazer o discente pensar e, para a construção do saber, é necessário que o docente seja comprometido e tenha preparo para promover o ensino na sala de aula. Ao se pensar nas regiões, Sul e Sudeste apresentam-se com nível de desenvolvimento maior do que o restante do país, pois nestas regiões estão concentradas as maiores quantidades de cursos de

graduação e pós-graduação relacionados à Contabilidade. Assim, as maiores rendas do estudo foram obtidas nestas regiões.

Desta forma, com fulcro na Teoria do Capital Humano, que sugere que a renda é influenciada pela educação, considerando esta como importante investimento que o ser humano pode fazer (SCHULTZ, 1962), as qualificações acadêmicas, profissionais e pedagógicas devem ser tratadas de forma especial, principalmente a pedagógica, inserida na formação do docente.

Os resultados do presente estudo colaboraram com as pesquisas da área de Ciências Contábeis, especialmente para demonstrar que ao se qualificar o profissional melhora sua renda, que apesar de ser muito discorrido, não havia sido demonstrado. Foi percebido que a qualificação acadêmica tem influência na renda com a docência e também na renda junto ao mercado. Já as qualificações pedagógica e profissional apresentaram variáveis explicativas apenas da renda que os docentes obtêm fora da sala de aula.

Durante a coleta dos dados por intermédio dos questionários, percebeu-se que mesmo com o convite para participar por três vezes, muitos docentes não se interessaram pela pesquisa, deixando de responder ao questionário, o que se considera como limitação do estudo. Sugerem-se novas pesquisas no sentido de demonstrar a percepção dos docentes sobre as influências em sala de aula, da conclusão do curso em nível de pós-graduação *stricto sensu*, e que tenham participado das disciplinas de metodologia do ensino superior e estágio docência, bem como se essa conclusão lhe trouxe amadurecimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, J. C. C. **Professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu: Aproximações entre Qualificação e Identidade**. 2014. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu-RJ, 2014. Disponível em: <http://cursos.ufrjr.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2015/03/Dissertacao_Jose_Carlos_Aleixo_20141.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. de. Aspectos da Formação do Professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: Uma Análise dos Programas de Pós-Graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34273>>. Acesso em: 11 dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- ARAÚJO, A. M. P. de. Formação do Professor de Contabilidade: uma proposta pedagógica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, Universidad de Coruña, Coruña, v. extr., n. 06, p. 49-54, 2017. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2222>>. Acesso em: 08 set. 2018.
- ARAÚJO, T. S.; et al. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, USP, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, abr. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/98101>>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- BANDEIRA, L. S. Capacidades necessárias à prática docente em Ciências Contábeis: socializando resultados. **Revista Desafios**, Tocantins, v. 4, n. 2, p. 194-208, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2017v4n2p194>>. Acesso em: 07 set. 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2017v4n2p194>
- BARTH, T. G. **A Relação Custo Benefício Socioeconômica da Pós-Graduação *Stricto Sensu***: Uma Análise na Percepção de Mestres em Contabilidade. 2015. 197 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132995>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- BARTH, T. G.; ENSSLIN, S. R. O custo socioeconômico da pós-graduação *stricto sensu*: uma análise na percepção de mestres em contabilidade. **Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 193-227, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/2585/1962>>. Acesso em: 04 dez. 2017. <https://doi.org/10.19177/reen.v7e32014192-227>
- BARTH, T. G.; ENSSLIN, S. R.; BORGERT, A. Os benefícios pessoais da pós-graduação *stricto sensu*: uma análise na percepção de mestres em contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, REPeC, Brasília, v. 10, n. 1, art. 6, p. 106-128, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://doi.org/10.17524/repec.v10i1.1326>>. Acesso em: 07 set. 2018.

BAZANI, C.L.; MIRANDA, G. J. Fases da Vida Profissional Docente. In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a Docência Universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018, p. 101-118.

BECKER, G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. **The Journal of Political Economy**, Part 2: Investment in Human Beings, Chicago, v. 70, n. 5, p. 9-49, out. 1962. Disponível em: <<http://www.nber.org/chapters/c13571.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2017.
<https://doi.org/10.1086/258724>

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **e-MEC**. Brasília: Dezembro, 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

CAMPOS, L. C. **Atuação dos Doutores em Contabilidade nos Eixos Ensino, Pesquisa, Extensão, Produção Técnica e Gestão à Luz da Teoria do Capital Humano**. 2016. 113 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12630/1/AtuacaoDoutoresContabilidade.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2017.

CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Profissionais e organizações ativos nos conselhos regionais de contabilidade**. 2019. Disponível em: <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/08/estatistico_2004a2016.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

COSTA, O. J. da. Ciclo de Vida Profissional dos Professores Universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. **VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, Tocantins, out. 2012. Disponível em: <<https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2890>> . Acesso em: 15 jan. 2019.

CUNHA, J. V. A. da. **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: Análise sob a Óptica da Teoria do Capital Humano**. 2007. 269 p. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Tese_Jacqueline__17_09_07.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

CUNHA, M. I. da. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115658006>>. Acesso em: 07 set. 2018.

<https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>

DALLABONA, L. F.; OLIVEIRA, A. F. de; RAUSCH, R. B. Avanços Pessoais e Profissionais Adquiridos Por meio da Titulação de Mestre em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Minas Gerais, v. 24, n. 2, p. 39-62, jun. 2014. Disponível em: < <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1255>>

ENGEL, C. I. **Análise da Qualificação Docente nos Cursos de Ciências Contábeis no Estado do Rio Grande do Sul com Avaliações Extremas no Conceito Preliminar de Curso**. 2017. 119 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181260>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ERIKSON, E. H. **O Ciclo de Vida Completo**. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

FERREIRA, M. A. M. **Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar: Uma Abordagem Biográfica**. 2008. 332 p. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional), Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1215/1/dissertacao.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

FERREIRA, V. P.; ANGONESE, R. O Mercado de Trabalho para Contadores: expectativas e realidades. **XV Convenção de Contabilidade do Rio Grande do Sul**, Bento Gonçalves, ago. 2015. Disponível em: <http://www.crcrs.org.br/convencao/arquivos/trabalhos/cientificos/mercado_de_trabalho_para_contadores_804.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Coleção Leitura, 2002.

GAUTHIER, C.; et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODTSFRIEDT, J. Life Cycles in Teaching Professional Career: Systematic Review of the Literature. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 2, p. 9-17, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/viewFile/3870/2811>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GONÇALVES, C. Renda das mulheres é 42,7% menor que a dos homens, diz Pnud. **Agência Brasil**, Brasília, set. 2018. Direitos Humanos. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/renda-das-mulheres-e-427-menor-que-dos-homens-diz-pnud>. Acesso em 16 jan. 2019.

GONÇALVES, J. A. M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 141-169.

GOODSON, I. F. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

INEP. **MEC e INEP divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ISAIA, S. M. de A. Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias Como Pessoa e Profissional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Inep, 2000. p. 21-33.

LAFFIN, M. Graduação em Ciências Contábeis – A Ênfase Nas Competências: Contribuições ao Debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State, v. 23, n. 78, p. 1-30, ago. 2015. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1844>>. Acesso em: 09 set. 2018.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. da S. Formação Pedagógica do Professor de Contabilidade: O Tema em Debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State, v. 24, n. 77, p. 1-31, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/2750/275043450077/>>. Acesso em: 09 set. 2018.

LAFFIN, M.; HILLEN, C.; ENSSLIN, S. R. Proposições sobre Formação de Professores na Área Contábil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State, v. 26, n. 1, p. 1-30, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584834>>. Acesso em: 09 set. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017a.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

MARTINS, O. S. M.; MONTE, P. A. do. Mestres em Ciências Contábeis: uma análise sob a ótica da teoria do capital humano. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-22, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/repec/article/view/65>>.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/202/81>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as Qualificações do Professor e o Desempenho Discente nos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 211 p. Tese (Doutorado em

Ciências Contábeis), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://http://novo.more.ufsc.br/tese_dissert/insere_tese_dissert>. Acesso em: 04 dez. 2017.

MIRANDA, Gilberto Jose et al. Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 7, n. 20, p. 175-209, nov. 2015. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/264>>. Acesso em: 06 mar. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>.

MIRANDA, G. J.; et al. **Revolucionando o Desempenho Acadêmico - O Desafio de Isa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MIRANDA, G. J.; VERÍSSIMO, M. P.; MIRANDA, A. B. A relevância da didática no ensino de contabilidade. **XXV Congresso Brasileiro de Custos**, Espírito Santo, dez. 2007. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/1449>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MONICA, J. D. **Livro da Sorte e do Destino**. São Paulo. Editora Madras Editora Ltda, 1999.

MORAES, R. O. **Mestres em Ciências Contábeis sob a óptica da Teoria do Capital Humano**. 2009. 148 p. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-10052010-150158/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

NOSSA, V. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIECAFI, n. 21, p. 01-20 mai./ago. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cest/article/view/5649>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

OLIVEIRA, J. C.; et al. Uma análise sobre o sistema de ensino superior brasileiro: o modelo de universidades privadas e públicas e sua relação com o desenvolvimento. **XVI Congresso Internacional FOMERCO**. Salvador, set. 2017. Disponível em: <http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1508100553_ARQUIVO_FOMERCO_versaofinal_FORMATADO.pdf>. Acesso em 07 set. 2018.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a09v1866.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PERAZO, A. N. C.; et al. Perfil do Docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 49-65, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/38481/28994>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

PIMENTEL, G. S. R.; et al. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-

380, 2009. Disponível em:
<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/657>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 26, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/14.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200014>

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 68, n. 6, p. 571-583, dez. 1960. Disponível em:
<<https://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=Capital+formation+by+education>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
<https://doi.org/10.1086/258393>

SCHULTZ, T.W. Reflections on Investment in Man. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 70, n. 5, p. 1-8, out. 1962. Disponível em:
<<https://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
<https://doi.org/10.1086/258723>

SLOMSKI, V. G.; et al. Saberes da Docência que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor que Ministra a Disciplina de Gestão de Custos em um Curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2222>>. Acesso em: 07 set. 2018.
<https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; et al. Os Professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991. Disponível em:
<<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=234772>>. Acesso em: 09 set. 2018.

WOLFF, E. N. **Human Capital Investment and Economic Growth: Exploring the Cross-Country Evidence**. Usa: Elsevier, 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUALIFICAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NAS REMUNERAÇÕES AO LONGO DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem como título: “Qualificação Docente: Reflexos nas remunerações ao Longo do Ciclo de Vida Profissional” sob a responsabilidade dos pesquisadores Débora Cunha Corrêa Silva (mestranda) e Dr. Gilberto José Miranda, ambos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Na sua participação, você deverá responder o questionário a seguir. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Para tanto você pode acessar o link da plataforma sempre que necessário para visualizar e imprimir esta via do TCLE, bem como gerar um arquivo em pdf e salvar em seu computador.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Débora Cunha Corrêa Silva pelo e-mail deboracunhacorreasilva@gmail.com

Gilberto José Miranda pelo e-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância. Agradecemos a sua colaboração.

1º Bloco: Caracterização dos Respondentes

Variável Sócios Demográficas	Possível Resposta
Idade	Campo aberto
Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Em qual Estado você reside?	Campo aberto
Categoria Administrativa da Instituição que atua?	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Ambas
Organização acadêmica	<input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Centro Universitário <input type="checkbox"/> Faculdades <input type="checkbox"/> Outras
Formação Acadêmica (Graduação)	<input type="checkbox"/> Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Administração <input type="checkbox"/> Engenharias <input type="checkbox"/> Outro (campo aberto)
A instituição na qual você atua é:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Ambas
Tempo total de atuação como docente do ensino superior (em anos):	Campo aberto
Qual o valor aproximado da sua renda mensal com a docência?	Campo aberto
Qual o valor aproximado da sua renda mensal com outras atividades?	Campo aberto
Quais eventos marcaram o aumento de sua renda ao longo da carreira docente e/ou profissional (mercado)?	Campo aberto

2º Bloco: Qualificações Docentes

Maior nível de formação atual é:	<input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> MBA/Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado
Com que idade você obteve o título de Graduação?	Campo aberto
Com que idade você obteve o título de Especialista ou MBA?	Campo aberto
Com que idade você obteve o título de Mestrado?	Campo aberto
Com que idade você obteve o título de Doutorado?	Campo aberto
Possui especialização, mestrado ou doutorado em Contabilidade?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Tempo total de dedicação como docente é?	<input type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> Horista
Quantas publicações, com qualis igual ou superior a B2, você possui nos últimos cinco anos?	Campo aberto
Quantas publicações você possui sobre o conteúdo que ministra?	Campo aberto
Quantas publicações você possui sobre Educação Contábil?	Campo aberto
Tempo que atuação como profissional na área Contábil (mercado – fora da sala de atual)	Campo aberto
Você possui certificação como profissional? Se sim, quantas? São exemplos de certificações: AICPA (American Institute of Certified Public Accountants), e cite qual(is).	<input type="checkbox"/> Não, não possuo certificação profissional <input type="checkbox"/> Sim, eu possuo. (Marque também a caixa “Outra” e cite qual(is).

CERTIFR (Certificate In International Financial Reporting), CNPC (Cadastro Nacional de Peritos Contábeis), CFAB (Certificado em Finanças, Contabilidade e Negócios), CRC (Conselho Regional de Contabilidade), CNAI (Cadastro Nacional de Auditores Independentes).	() Outra _____
Possui algum curso de formação pedagógica?	() Não, não cursei esse tipo de curso. () Sim, cursei. (Marque também a caixa “Outro” e diga quantas horas, em média, cursou). () Outro _____
Durante sua formação (mestrado ou doutorado) realizou estágio docência?	() Sim () Não
Durante sua formação (especialização, mestrado ou doutorado) cursou alguma disciplina relacionada à didática ou metodologia de ensino?	() Não, não cursei esse tipo de disciplina. () Sim, cursei disciplinas voltadas para essa vertente (Marque também a caixa “Outro” e diga quantas disciplinas cursou). () Outro: _____
Você participou de cursos voltados para pedagogia e/ou didática ou metodologias de ensino?	() Não, não participei desse tipo de curso. () Sim, participei de cursos voltados para essa vertente (Marque também a caixa “Outro” e diga de quantos horas cursou) () Outro: _____