

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – FACIC
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SIMONE SILVA SANTOS

AUTOEFICÁCIA E O CICLO DE VIDA DOCENTE NA ÁREA CONTÁBIL

UBERLÂNDIA
ABRIL DE 2019

SIMONE SILVA SANTOS

AUTOEFICÁCIA E O CICLO DE VIDA DOCENTE NA ÁREA CONTÁBIL

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dra. Edvalda Araújo Leal

UBERLÂNDIA
ABRIL DE 2019

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar o grau de autoeficácia dos docentes que atuam na área contábil e investigar se o ciclo de vida docente influencia na autoeficácia. Para tanto, foi realizado uma pesquisa quantitativa, com aplicação de um questionário adaptado, e descritiva. A amostra foi composta por 542 professores de instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais, no Brasil. Os resultados indicam que o grau de autoeficácia dos docentes participantes é alta, o que evidencia que creem que possuem a capacidade de executarem a docência superior, mesmo diante da exigência de um perfil profissional docente cada vez mais qualificado e tendo em vista que, nos cursos de pós-graduação stricto sensu, há uma defasagem no que concerne a disciplinas voltadas para a formação pedagógica docente. Para os testes relacionados, notou-se que há diferença significativa nas variáveis idade e tempo de docência, ao grau de autoeficácia dos mesmos. Identificou-se que os níveis de autoeficácia são maiores entre os docentes com mais tempo de experiência e com mais idade, quando comparados aos docentes com menos experiência e idade. Esses resultados contribuem para agregar à outras pesquisas sobre o grau de satisfação dos docentes da área contábil, visto que é uma modalidade de pesquisa que ainda foi pouco explorada.

Palavras-Chave: Autoeficácia. Carreira. Docente. Ciências Contábeis. Ciclo de Vida.

ABSTRACT

The objective of this study was to identify the degree of self-efficacy of teachers working in the accounting area and to investigate whether the teacher's life cycle influences self-efficacy. For that, a quantitative research was carried out, with the application of an adapted and descriptive questionnaire. The sample consisted of 542 professors of public higher education institutions, federal and state, in Brazil. The results indicate that the degree of self-efficacy of the participating teachers is high, and this shows that they believe to have the capacity to perform to higher education, even in the face of the requirement of an increasingly qualified professional teaching profile and considering that in the stricto sensu postgraduate courses there is a lag in terms of disciplines geared towards teaching pedagogical training. For the related tests it was possible to observe that there is a significant difference in the variables age and time of teaching, to the degree of self-efficacy of the same. It was identified that the levels of self-efficacy are higher among the teachers with more time of experience and older, when compared to the teachers with less experience and age. These results contribute to add to other researches on the degree of satisfaction of the professors of the accounting area, since it is a research modality that has still been little explored.

Keywords: Self-efficacy. Career. Teacher. Accounting Sciences. Life cycle.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	2
2.1 Carreira e Autoeficácia	2
2.2 Carreira Docente e Ciclo de Vida	11
3 METODOLOGIA.....	15
3.1 Classificação da Pesquisa	15
3.2 População e Amostra da Pesquisa.....	16
3.3 Instrumento de Pesquisa	16
3.4 Testes para a análise dos resultados.....	17
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	18
4.1 Caracterização dos respondentes	18
4.2 Análise e Discussão dos Resultados	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS.....	27
ANEXO.....	32

1 INTRODUÇÃO

O processo de início na trajetória profissional com a determinação de metas e objetivos na carreira contempla também o desejo implícito de sentir prazer no trabalho. (OLIVEIRA-SILVA; SILVA, 2015). Na carreira docente, não é diferente, Huberman (2000) salienta que o percurso profissional na carreira docente é marcado pelas oportunidades e experiências individuais de cada professor.

Tardif (2014) complementa que o exercício da profissão é realizado por meio de interações entre os alunos e professores. Compete aos docentes transmitir os conhecimentos que detém, criando formas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que os docentes, ao longo da carreira, poderão vivenciar dificuldades próprias da profissão, além de deparar-se com turmas em que há alunos com necessidades, expectativas e níveis de assimilação de aprendizagem distintos, sendo que as chances de obter êxito, mesmo diante das adversidades, são maiores para docentes que têm crenças de autoeficácia bem desenvolvidas (BZUNECK, 2017).

Neste contexto, Ourique e Teixeira (2012) abordam que a autoeficácia exerce um papel específico na previsibilidade de planejamento de carreira, uma vez que as chances de envolvimento em atividades concernentes ao desenvolvimento de carreira são maiores em indivíduos que se sentem competentes e capazes de lidar com as demandas profissionais.

O presente trabalho visa responder a seguinte pergunta problema: Qual é o grau de autoeficácia dos docentes que atuam na área contábil e qual o comportamento desta autoeficácia considerando o ciclo de vida docente? Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é identificar o grau de autoeficácia dos docentes que atuam na área contábil e investigar o comportamento desta autoeficácia no ciclo de vida docente.

O presente estudo se justifica devido a relevância de pesquisar sobre as crenças de autoeficácia, visto que os docentes motivados para ensinar intensificam constantemente sua prática educativa e tendem a beneficiar o desempenho dos alunos, estimulando-os na aprendizagem (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017). Estudar a carreira docente é relevante, visto que, segundo Kozelski (2014), o entendimento da trajetória da carreira desses profissionais ao longo do tempo, bem como a análise do histórico da formação da carreira docente se faz necessária, pois a decadência da profissão pode impactar na formação de novos profissionais. Nesse sentido, torna-se relevante estudar, também, temáticas relacionadas ao ciclo de vida profissional na carreira docente.

De acordo com Godtsfriedt (2015) pode-se entender as carreiras como ciclos de vida profissional. Assim, a compreensão de carreira considera algumas fases, intituladas por Huberman (2000), como fases do ciclo de vida docente. O autor salienta que, além de ser uma trajetória marcada pela evolução da profissão, a carreira docente, propicia experiências em que o docente se depara com dificuldades, desde sua entrada na carreira até a sua saída e, apesar dos obstáculos vivenciados, trata-se de uma profissão de prestígio (HUBERMAN, 2000).

De acordo com Iaochite et al. (2011) a autoeficácia docente pode influenciar no envolvimento e comprometimento com a tarefa de ensinar. Nesse sentido, o presente estudo contribui para agregar à outras pesquisas sobre o grau de satisfação dos docentes da área contábil e, também como um ponto de partida para futuras pesquisas que tratem das variáveis discutidas nesse estudo. Além disso, a partir da constatação de Araújo, Miranda e Pereira (2017) de que nos primeiros anos de carreira, é a fase em que há a menor percepção de autoeficácia, a presente pesquisa induz, também, a reflexão de novos estudos relacionados ao ingresso na carreira docente na área contábil.

A estrutura da pesquisa é composta desta introdução, o referencial teórico que irá abordar os temas da pesquisa; a metodologia adotada, a análise de dados e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção tem por objetivo apresentar o assunto pesquisado e propiciar o entendimento do tema, com o intuito de promover a sustentação teórica para a finalidade deste estudo. O Referencial Teórico está dividido em duas partes: a primeira contendo o conceito e características da carreira e da autoeficácia e a segunda aborda a carreira docente e o ciclo de vida profissional docente com base em estudos publicados sobre o tema.

2.1 Carreira e autoeficácia

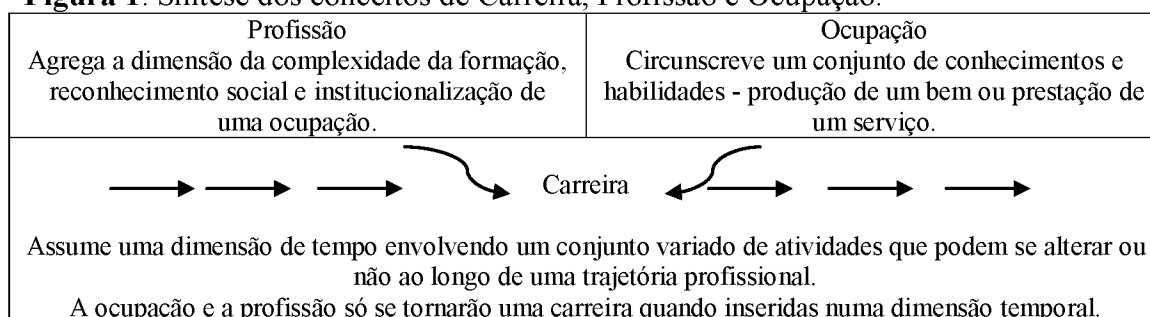
De acordo com Neves, Trevisan e João (2013, p. 218) “a carreira é vista como uma sequência de experiências de trabalho ao longo da vida que possibilitam a satisfação pessoal e o sucesso psicológico”. Andrade (2009) complementa que no mundo contemporâneo existe uma tendência das carreiras se relacionarem à trajetória profissional de cada pessoa, e isso não

está vinculado à uma área de formação específica e independe da organização em que é desenvolvida a trajetória profissional.

Carvalho (2007, p.23) aborda que “a carreira é caracterizada do ponto de vista organizacional e do trabalho, apresentando as similaridades e diferenças conceituais em relação a conceitos, tais como, carreira, profissão e ocupação”. De acordo com o autor, o conceito de carreira está relacionado com a ideia de uma força permeada entre as interações sociais cotidianas, vivenciadas por um indivíduo e o ambiente institucional, de modo que as pessoas tendem a falar sobre sua carreira de trabalho referindo-se ao que fazem, para quem trabalham e relacionam sua carreira, também, ao que informam em seus currículos (CARVALHO, 2007).

No dicionário Oxford, segundo Carvalho (2007, p.27), a definição de carreira é “uma ocupação empreendida por um período significativo da vida de uma pessoa, geralmente com oportunidades para o progresso. (...) compromisso em longo prazo em uma profissão em particular”. Bastos (1994) reforça que a definição de carreira envolve as ocupações e as profissões, e está ligada a trajetória da vida profissional. Já o termo profissão abarca um conjunto de características na qual podem variar as ocupações, sendo que essas, por sua vez, referem-se a um conjunto de habilidades relacionadas à prestação de um serviço ou produção de um bem. Em relação aos conceitos de carreira, profissão e ocupação, Carvalho (2007) os sintetiza, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Síntese dos conceitos de Carreira, Profissão e Ocupação.



Fonte: Adaptado de Carvalho (2007, p. 34)

No que concerne à carreira docente, Barp e Rausch (2015, p. 2) asseveram que o professor assume um papel relevante na educação, uma vez que “a partir dos ensinamentos socializados pelos professores, e a produção de conhecimentos junto aos alunos, que futuros profissionais da área buscam suporte teórico e prático para suas profissões”.

Segundo Nóvoa (1999, p. 20), a análise do processo histórico de profissionalização docente remete a quatro etapas, que não devem ser observadas de maneira sequencial rígida, e sim por duas dimensões. O Quadro 1 apresenta as etapas e as dimensões indicadas pelo autor.

Quadro 1: Etapas e Dimensões da profissionalização docente

Etapas de Profissionalização Docente	Dimensões da Profissionalização
1. Exercem a atividade docente em tempo integral (ou pelo menos como ocupação principal), consagram tal atividade como uma parte importante da sua vida profissional; 2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de "profissionais do ensino" ; 3. Possuem formação profissional, especializada estruturada; 4. Participam em associações profissionais.	1. Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contato cada vez mais estreito com o conhecimento científico. 2. Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização.

Fonte: Nóvoa (1999, p.20).

As etapas propostas por Nóvoa (1999), indicadas no quadro 1, evidenciam a necessidade desses atributos para o desempenho da profissão docente, o que será conquistado dia-a-dia no percurso profissional. Nesse sentido, entende-se que o nível de autoeficácia dos docentes torna-se relevante no exercício da profissão.

O conceito de autoeficácia, de acordo com Oliveira e Soares (2011, p. 35) refere-se “às crenças ou percepções do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas”. Ourique e Teixeira (2012) acrescentam que a pessoa que tem autoeficácia se sente competente e capaz de lidar com as demandas profissionais, e tem maiores chances de se envolver em atividades relacionadas ao desenvolvimento de sua carreira. Isso significa dizer, em concordância com Iaochite et al. (2011) que o comportamento dos professores é influenciado de acordo com suas convicções sobre suas habilidades e capacidades de proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas, mesmo diante de situações adversas e dificuldades que possam ocorrer durante o processo de ensino. Salientam que os docentes que apresentam alta satisfação pessoal no exercício da profissão demonstram maior autoeficácia para enfrentar o cotidiano em classe, quando comparados com os professores que possuem um grau de satisfação inferior ou baixo. Afirmam, também, que “a satisfação percebida pelo docente é uma das características fundamentais para o comprometimento com a tarefa de ensinar” (IAOCHITE et al., 2011, p. 834).

Nesse sentido, Capelo e Pocinho (2014) corroboram que a satisfação, na relação com a profissão docente, é pressagiada pela eficácia instrucional e a eficácia nos relacionamentos

interpessoais, sendo essa relação influenciada primeiramente pela eficácia instrucional e, em segundo lugar, aumentada pela eficácia nos relacionamentos interpessoais. Alvarenga (2011) realizou um estudo sobre a autoeficácia de docentes para utilização de tecnologias de informática no Ensino Médio e constatou que os profissionais da educação que declararam ter muita satisfação, como professores, apresentaram maior autoeficácia computacional docente (AECD) se comparados àqueles que se sentem pouco ou nada satisfeitos com a profissão.

Alvarenga (2011) pondera que as justificativas de desmotivação dos professores que não utilizam as tecnologias para ensinar devem-se entre outros motivos à questões relacionadas às condições de trabalho oferecidas aos docentes, falta de infraestrutura e disponibilidade de recursos tecnológicos, suporte técnico e de tempo para preparação das aulas, uma vez que aulas que agregam à proposta curricular e estejam integradas aos objetivos instrucionais de forma dinâmica e contextualizada “apropriando-se o máximo possível do potencial das tecnologias, principalmente quando se está começando a utilizá-las, demanda tempo, um tempo que o professor parece entender que ainda não possui” (ALVARENGA, 2011, p. 156).

Para Bzuneck (2017, p. 697) “além de habilidades de ensino, professores devem ter crenças de autoeficácia bem desenvolvidas, que consistem nas crenças de que podem atuar com êxito até em classes com clientela diversificada”. Desse modo, o professor comprometido com seu trabalho se identifica com sua atuação como educador e se preocupa sinceramente com os alunos que atende, sendo indispensável que apresente habilidades e conhecimentos para lidarem com sucesso diante dos desafios de sua profissão (BZUNECK, 2017).

A autoeficácia é classificada como uma variável que influencia diretamente nas escolhas de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 1994) e, no que concerne a definição de metas profissionais e formação de interesse dos indivíduos, Teixeira (2002) discorre que estão completamente relacionadas ao sentimento de autoeficácia, desenvolvido em conformidade com diferentes atividades. Já Betz (2004) pondera que a autoeficácia interfere, por exemplo, no desempenho em relação à conclusão de atividades e trabalhos universitários e em requisitos de programas de treinamento profissional, de modo que baixas expectativas de autoeficácia impactam no foco da tarefa e prejudicam o desempenho. Por outro lado, a autoeficácia tem efeito essencial para a busca de objetivos de longo prazo mesmo diante de obstáculos (BETZ, 2004).

Ao longo dos anos, a autoeficácia vem sendo pesquisada, sobretudo no âmbito da educação básica, ensino médio e até ensinos superiores. O conceito de autoeficácia, de acordo

com Bandura (1977), está associado à crença do indivíduo na realização de tarefas e tem influência direta sobre a escolha de atividades, sendo que as expectativas de sucesso são determinantes, no que se refere ao esforço e tempo que os indivíduos dispensarão e o quanto persistirão diante de obstáculos e experiências aversivas. O autor acrescenta ainda que a autoeficácia positiva possibilita maiores chances de que o desempenho seja bem-sucedido, em contrapartida, caso seja negativa, reflete, geralmente em resultados negativos (BANDURA, 1977).

Flores et al. (2014) realizaram um estudo de comparação entre universitários do sexo feminino e masculino, em relação aos seus perfis de autoeficácia percebida na resolução de problemas e comunicação científica. Para tal estudo foi utilizado uma amostra total de 2089 participantes, sendo 902 mulheres e 1187 homens, e os resultados indicaram diferença significativa entre os gêneros. Outro resultado relevante do estudo foi demonstrar que estatisticamente os homens demonstraram melhor percepção de autoeficácia, em relação as mulheres para a resolução de problemas. Apesar desse resultado, os autores verificaram que as mulheres têm maior autoeficácia desejada e alcançável em estudos científicos. Desse modo, as diferenças identificadas entre homens e mulheres, no que concerne às suas percepções de autoeficácia indicam que, ao conceber intervenções educativas que objetivem melhorias de autoeficácia percebida dos estudantes, deve ser levado em consideração a variável gênero (FLORES et al., 2014).

Em pesquisa com o objetivo de identificar o nível de autoeficácia docente dos pós-graduandos em Engenharia e detectar quais variáveis pessoais e acadêmicas desses pós-graduandos mais influenciam nas crenças de autoeficácia, Matos e Iaochite (2017) tiveram uma amostra de 340 estudantes, de 33 distintos programas de pós-graduação em Engenharia localizados no Sul e Sudeste do Brasil. Os autores utilizaram como instrumento de pesquisa questionário sociodemográfico para caracterização do perfil dos respondentes, Escala de Autoeficácia de Professores (EAD) e Escala Likert de 6 pontos, e obtiveram como resultados que a autoeficácia docente está positivamente associada com a idade e a experiência dos participantes, o que evidenciou crença de autoeficácia mais fortalecida naqueles participantes com maior idade e que já possuíam experiência como docente. No que concerne a autoeficácia na intencionalidade da ação docente e no manejo em sala de aula, identificaram que as mulheres têm escores médios estatisticamente menores que os homens nas duas dimensões. Em relação ao nível de formação, concluíram que apresentaram maiores crenças de eficácia, os participantes que cursavam doutorados quando comparados aos que estavam

realizando mestrado, evidenciando diferenças significativas sobretudo na dimensão de eficácia no manejo em sala de aula (MATOS; IAOCHITE, 2017).

Já Williams e Betz (1994) ao aplicarem escala de autoeficácia ocupacional em tarefas para 111 estudantes universitários do sexo masculino e 159 do sexo feminino, constataram diferenças significativas de gênero, sendo encontrado maior autoeficácia no sexo masculino. É importante destacar que diferenças entre gêneros são notadas também em outras carreiras na área contábil, além da docência. Exemplo disso foi o estudo realizado por Brighenti, Jacomossi e Silva (2015) que investigou evidências de desigualdade de gênero na atuação de contadores e auditores no mercado de trabalho do Estado de Santa Catarina, cuja análise de uma amostra de 6.861 participantes, por meio de estatística descritiva, obteve como resultado, que mesmo nas situações em que a média de escolaridade das mulheres é similar à dos homens, as contadoras e auditoras do gênero feminino obtêm remuneração inferior aos profissionais do gênero masculino, o que evidencia desigualdade de gênero no contexto do mercado de trabalho contábil catarinense.

Por sua vez, Macedo e Bzuneck (2009), realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o grau da autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com a percepção de apoios na escola referentes ao seu exercício profissional. Além disso, a pesquisa objetivou analisar a variância dos níveis de autoeficácia em função de idade e de tempo no magistério. O estudo fez a análise de três variáveis, autoeficácia para ensinar, autoeficácia para manejo em sala de aula e para motivar os alunos, e os resultados encontrados, por meio de um teste de médias, denominado teste HSD de Tukey, indicaram diferença significativa, no que concerne ao fator idade entre a faixa intermediária de 22 a 30 anos e a faixa superior, acima de 30 anos. O teste apresentou também diferença significativa, em relação ao tempo de serviço de até 5 anos comparado a quem atua na docência há 15 anos ou mais. Desse modo, os autores identificaram que há menor crença de autoeficácia entre docentes mais jovens e com menos tempo de atuação no magistério, quando comparados aos com mais idade e tempo de serviço, em relação as variáveis de autoeficácia de ensino e de manejo de classe (MACEDO; BZUNECK, 2009). O estudo de Bzuneck (1996) corrobora nesse mesmo sentido, visto que ao estudar sobre as crenças de autoeficácia de 529 professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto, concluiu que as medidas de autoeficácia se diferem em relação às variáveis demográficas como idade e tempo de magistério.

Outra pesquisa relevante, sobre a autoeficácia docente, foi o estudo de Silva e Silva (2015), que objetivou verificar a influência da autoeficácia docente sobre a colaboração entre

professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico. A pesquisa teve como resultado que os docentes que apresentam percepção de autoeficácia mais elevada possuem maior tendência para colaborar. Sendo assim, no que concerne ao interesse em obter e partilhar informações e quanto a receptividade à formação na área da colaboração, foi percebido uma correlação positiva com a percepção da autoeficácia dos docentes, e verificado diferenças significativas entre os professores que apresentaram elevados níveis de percepção de autoeficácia e os que demonstraram níveis mais baixos de autoeficácia (SILVA; SILVA, 2015).

Ferreira (2014) realizou uma pesquisa com o intuito de investigar, no contexto da carreira acadêmica, sobre as relações entre a autoeficácia docente, as condições de atuação profissional e a realização pessoal dos professores. Para verificar os resultados da pesquisa, a autora realizou uma análise de regressão multivariada com escores de pontuação para falta de realização profissional, utilizando variáveis realização profissional e apoio dos pares, com categorias tais como: nada ou pouco satisfeitos, suficientemente satisfeitos e muito satisfeitos, e identificou que os professores que estão suficientemente ou muito satisfeitos apresentaram redução de 0.95 e 1.19 pontos no escore de falta de realização profissional. Já os docentes que declararam ter muito apoio dos pares, apresentaram uma redução de 0.46 pontos no escore de falta de realização profissional. Os resultados da pesquisa indicam que na escala de autoeficácia docente, foi encontrado maior tendência de manejo de classe e intencionalidade docente em professores com maior percepção de apoio administrativo. Em contrapartida, em relação a escala de Burnot, foi identificado tendência de falta de realização profissional, naqueles docentes com percepção de menor apoio administrativo. Os achados indicam que os docentes, que apresentaram maior intencionalidade docente são os que demonstraram maior preparação para a docência, realização profissional e liberdade de expressão. Por outro lado, quanto menos o professor se sente realizado profissionalmente, menor é a perspectiva de que ele se engaje nas relações interpessoais, podendo apresentar sensações de angústia em relação à atividade docente. Desse modo, é identificado uma relação circular em que a baixa autoeficácia resulta na sensação de estresse no ambiente de trabalho e essa sensação associada a táticas desajustadas de enfrentamento, conduz o docente a sentir-se cada vez mais incapaz de desempenhar suas atividades com possibilidades de sucesso, sendo que ao não executar suas tarefas, não haverá condição para que avalie sua própria atuação, o que leva a redução de sua percepção de autoeficácia (FERREIRA, 2014).

Pajares (2002), salienta que as fontes de autoeficácia não são diretamente traduzidas em julgamentos de competência, e afirma que as experiências dos indivíduos ou seu autoconhecimento podem influenciar as fontes de autoeficácia. O autor relata quatro fontes de

autoeficácia: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos (PAJARES, 2002).

A fonte de experiência pessoal concerne que os indivíduos ao se envolverem em atividades, interpretam os resultados de suas ações desenvolvendo crenças de sua capacidade no cumprimento de tarefas, ou seja, relaciona-se às experiências precedentes que designam as habilidades que o indivíduo possa ter ou não para a execução de algo (PAJARES, 2002). Nesse sentido, Bandura (1986) salienta que a experiência pessoal tem grande influência, uma vez que, se em momentos anteriores o indivíduo obteve sucesso, então ele terá um senso de autoeficácia positivo.

A segunda fonte, denominada aprendizagem vicária, advém do ato de observar os outros a executarem determinada tarefa e se foram ou não bem-sucedidos (PAJARES, 2002). Nunes (2008) alega que as pessoas analisam outros indivíduos que estão em busca das mesmas coisas e estão em situações semelhantes, e se comparam aos mesmos, sendo que “observar outras pessoas semelhantes terem sucesso em suas ações pode elevar a auto-eficácia dos observadores” (NUNES, 2008, p. 34)

A terceira fonte de autoeficácia é a persuasão verbal que é resultado de convicções sociais em que há o cultivo da crença dos indivíduos em suas capacidades, afim de garantir que o sucesso previsto seja obtido (PAJARES, 2002). Desse modo, pode-se entender que essa fonte se refere a autoconfiança de pessoas próximas, ao mostrar-lhes sua capacidade. Nunes (2008) afirma que, o ser humano pode obter sucesso em uma determinada atividade, devido a um fator externo, como por exemplo, a influência de outras pessoas.

Por fim, a quarta e última fonte de autoeficácia refere-se a indicadores ou estados fisiológicos, uma vez que melhorar a capacidade física, bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos é uma forma de aumentar as crenças de autoeficácia (PAJARES, 2002). Para Nunes (2008) os indicadores fisiológicos são relevantes, no que tange a contribuição como informação de eficácia para o julgamento da capacidade física de uma pessoa e definem-se, portanto, como as análises que as pessoas realizam antes de executar uma ação.

No que tange ao contexto educacional, Bzuneck (2017) apresenta que as fontes de autoeficácia do professor podem ser entendidas da seguinte forma: primeiramente as crenças de eficácia serão fortalecidas se o docente constatar que tem conseguido bons resultados em sala de aula, ou seja, que seus alunos estão evoluindo intelectualmente e aprimorando o aprendizado. Essas constatações certificam, para o professor, que o mesmo é capaz e, assim proporcionarão a expectativa de que, futuramente, ele poderá também ser bem-sucedido.

Quanto a segunda fonte de autoeficácia, aprendizagem vicária, ocorre quando o professor observa que um colega, com o qual se identifica, e que tem o mesmo grau de formação e capacidade, está tendo bom êxito, tornando-se assim um modelo de referência, podendo gerar crença de autoeficácia no professor observador. Em relação à terceira fonte, persuasão verbal, o docente pode nutrir expectativas de sucesso mediante indução verbal de seus colegas de profissão ou de outras pessoas, que possam afirmar que o professor está exercendo bem o ensino. A quarta fonte de autoeficácia, permitirá ao professor que experiências de satisfação ou prazer, em sala de aula, fortaleçam sua percepção de eficácia (BZUNECK, 2017).

Bzuneck (2017) salienta que as fontes de autoeficácia de persuasão verbal e aprendizagem vicária dependem de outras pessoas, sendo que ao observar seus colegas ou ouvir depoimentos de terceiros sobre si, pode gerar interpretações diversas nos professores, que podem entender um elogio, sobre sua atuação, como um simples gesto de consolo e podem imaginar que um colega bem-sucedido alcançou êxito por obter melhores condições que as suas. Por outro lado, a primeira fonte de autoeficácia, que se refere, a experiência pessoal é a que possui maior contribuição para a autoeficácia do professor, visto que se o professor, desde o princípio de sua profissão, empenhar o melhor de si, e verificar que sua dedicação trouxe resultados eficazes, isso fará com que tenha a crença em sua capacidade e consequentemente fortalecerá sua autoeficácia para períodos futuros (BZUNECK, 2017).

É importante ressaltar que a Teoria Sociocognitiva (TSC), utiliza a autoeficácia como base e tem contribuído consideravelmente para o entendimento de conceitos associados à educação escolar (AZZI et al., 2014). A TSC foi criada por Bandura (1969) e desde então vem sendo estudado seu desenvolvimento (BANDURA, 1977, 1989). A maioria das influências externas afeta o comportamento por meio de processos cognitivos, de modo a fazer com que os indivíduos processem e transformem experiências por meio de símbolos verbais e imaginários em modelos cognitivos da realidade, que servem como guias para julgamento e ação (BANDURA, 1989). Bandura (1977) explana que o comportamento humano é determinado pelas ações das próprias pessoas.

Com base na teoria de Bandura (1969) e seus estudos subsequentes, Lent, Brown e Hackett (1994) desenvolveram a Teoria Sociocognitiva de Carreira (TSCC) que está relacionada a mecanismos que podem auxiliar a moldar interesses concernentes à escolha de carreira. Ourique e Teixeira (2012) acreditam que a autoeficácia profissional atua como preditora do comportamento de planejamento de carreira e que a TSCC preconiza que a autoeficácia, assim como a expectativa de resultados, interferem na escolha das pessoas, de

modo que ao se considerarem capazes de desempenhar uma determinada tarefa e terem a crença de que os resultados serão positivos, reflete em maiores chances de se interessarem e se envolverem com tais atividades.

Nessa perspectiva, são percebidos como elementos fundamentais o ato de planejar a carreira, assim como o nível de autoeficácia dos docentes no exercício da profissão. A tomada de decisão, em relação ao projeto profissional pode ser compreendida como “a capacidade que um indivíduo tem de identificar seus interesses dentro da profissão, estabelecer objetivos profissionais que espera alcançar e traçar uma estratégia de ação coerente com esses objetivos” (TEIXEIRA; GOMES, 2005, p. 327). Nesse sentido Oliveira-Silva e Silva (2015) alegam que quando uma carreira profissional é iniciada nota-se juntamente com a delimitação de objetivos e metas, o desejo implícito de sentir prazer no trabalho.

2.2 Carreira docente e ciclo de vida

A carreira docente, em concordância com Huberman (2000), é marcada pelas experiências individuais, ou seja, a história pessoal e as oportunidades de cada pessoa, e também pode ser entendida como resultado de uma experiência de caráter cumulativo. Em contrapartida, Tardif (2014) alega que a profissão docente implica na ideia de que o corpo docente está ligado ao processo de formação e aprendizagem social, no sentido de serem detentores de saber que serão transmitidos aos membros da sociedade. Desse modo, “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31).

Tardif (2014) ainda salienta que a carreira docente está associada com as interações que ocorrem entre alunos e professores, de modo que a atividade de ensinar ocorre apenas nesse âmbito de interatividade entre pessoas. Nesse sentido, o professor tem como uma de suas metas “criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interações com eles” (TARDIF, 2014, p. 120), e para tal realização, o autor afirma que o método de gerenciamento da matéria torna-se um grande desafio no exercício da profissão, visto que, cada vez mais é exigido dos docentes a capacidade de resolver os diversos desafios emanados da escolarização, em todos os níveis de ensino (TARDIF, 2014).

No que concerne a carreira docente, Huberman (2000) apresenta cinco fases experimentadas pelos professores em seu ciclo profissional e salienta que, ao longo da profissão, há uma tendência da maioria dos professores vivenciarem todas as fases, embora elas não sejam necessariamente vividas sempre na mesma ordem. A fase inicial do ciclo de

vida profissional docente é a entrada na carreira; seguida das fases de estabilização; diversificação ou questionamento, conforme o percurso realizado pelo profissional; e serenidade ou conservadorismo, conforme o que foi vivenciado na etapa anterior; e por fim, a fase de desinvestimento (HUBERMAN, 2000). De acordo com o autor, a carreira docente refere-se a um processo caracterizado pela evolução da profissão, em que os professores, ao longo do percurso, enfrentam dificuldades, desde a sua entrada até a sua saída, porém, indubitavelmente, trata-se de uma profissão de prestígio (HUBERMAN, 2000).

A primeira fase da carreira docente, denominada de ‘entrada na carreira’, compreende do primeiro ao terceiro ano de profissão, que são os anos nos quais o docente ingressante na profissão explora e conhece a realidade da carreira. Nesse período, ocorre o estágio de sobrevivência e de descoberta caracterizados pelo denominado ‘choque do real’ e pela experimentação. Esse choque com a realidade pode gerar uma frustração com a realidade de ser professor e de suas dificuldades, mas isso pode ser amenizado pelo aspecto da descoberta que reflete o entusiasmo inicial e excitação de fazer parte de um corpo profissional e estar em sala de aula com seus alunos (HUBERMAN, 2000).

A segunda fase do ciclo de vida docente é chamada de ‘estabilização’, e compreende o período de quatro a seis anos de carreira. De acordo com Huberman (2000), estabilizar remete a acentuação do grau de liberdade dos professores e de suas prerrogativas. Sendo assim, “a estabilização precede, ligeiramente, ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2000, p.40), levando os professores a se aperfeiçoarem, nessa fase, especializando-se para permanecer na profissão.

Já a terceira fase na profissão docente ocorre dos sete aos 25 anos de carreira, e pode acontecer de duas maneiras: ‘diversificação’ ou ‘questionamento’. Quanto aos professores que estão na fase de diversificação, Huberman (2000, p.42) alega que “seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas”. Já na fase de ‘questionamento’, os professores se questionam sem ter uma definição clara a respeito do que está sendo posto em questão, gerando sintomas que vão “desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

A quarta fase abrange de 25 a 35 anos de profissão e é resultado do que o docente vivenciou anteriormente. Caso o professor tenha passado pela fase de ‘diversificação’, então entrará na fase de ‘serenidade’, caracterizada por distanciamento natural entre alunos e professores, além de ser uma fase em que o docente se preocupa menos com a avaliação de

seus colegas de trabalho, de seus alunos e até mesmo da direção acerca do desempenho de seu trabalho. Contudo, se o docente vivenciou o processo de ‘questionamento’, ele entrará na fase de ‘conservantismo’, caracterizada por questionamentos prolongados da vida, resmungões e relutância a reformas e mudanças (HUBERMAN, 2000).

Por fim, a quinta e última fase é a do ‘desinvestimento’ na profissão, em que os professores passam por um descomprometimento que os leva a ir deixando a profissão e consagrarem mais tempo a outros interesses alheios à vida escolar, sendo importante ressaltar que essa fase pode ocorrer de forma serena ou amarga (HUBERMAN, 2000). A Figura 2 elucida as fases do ciclo de vida docente.

Figura 2: Fases do ciclo de vida do professor



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

Huberman (2000) salienta que o ciclo de vida docente é evidenciado, inicialmente, por uma linha “única” até a segunda fase, ou seja, a estabilização, sendo que, entre a terceira e quarta fases, ocorrem múltiplas ramificações, finalizando numa fase única, que é o desinvestimento. Sendo assim, o ciclo pode resultar em percursos como diversificação, seguida de serenidade e desinvestimento sereno; ou, questionamento seguido de desinvestimento amargo; ou ainda, questionamento seguido de conservantismo e desinvestimento amargo. Desse modo, o professor que chega à fase de desinvestimento convicto de que, apesar dos desafios vivenciados, sua trajetória foi bem sucedida, e aceita, com satisfação, tudo o que foi experimentado durante o ciclo, tem um desinvestimento sereno. Em contrapartida, o que não consegue chegar nessa etapa final de forma serena, vivencia uma sensação de desalento que desencadeia no desinvestimento amargo (HUBERMAN, 2000).

Araújo, Miranda e Passos (2014) realizaram uma pesquisa com uma amostra composta por seis professores aposentados de uma Instituição de Ensino Superior, situada no Estado de

Minas Gerais, com o objetivo de caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram que o professor de Contabilidade experimenta as fases do ciclo de vida de maneira similar aos docentes apresentados no estudo de Huberman (2000), o que indica que a fase do ciclo de vida profissional docente se manifesta de modo semelhante nos diversos níveis de ensino. Os autores concluíram, também que, em relação a qualificação profissional, existe a necessidade de melhor formação acadêmica e pedagógica como base para o exercício da docência, visto que tais predicados poderiam reduzir problemas como o “choque com a realidade” vivenciado pelos professores em início de carreira (ARAÚJO; MIRANDA; PASSOS, 2014).

Araújo et al. (2015) salientam que durante a trajetória profissional da carreira docente os problemas são vivenciados em todas as fases, porém tendem a ser mais intensos na fase de entrada na carreira, diminuindo a intensidade a cada fase. Nessa perspectiva, os autores realizaram uma pesquisa, com o intuito de identificar os problemas enfrentados por 574 professores da área contábil, durante as fases do ciclo de vida docente. Os resultados revelam que os problemas que mais afligem esses profissionais são: falta de motivação dos alunos, heterogeneidade das classes, quantidade de trabalhos administrativos e falta de tempo. Acrescenta, também, que os profissionais menos titulados são mais afetados com falta de condição para se qualificar, falta de orientação por parte das instituições de ensino superior e deficiência no conhecimento das normas acadêmicas, ao passo que os docentes com maior titulação são mais afligidos com falta de tempo e excesso de quantidade de trabalho administrativo (ARAÚJO et al., 2015).

Diante da evidência de que os problemas são mais acentuados na primeira fase do ciclo, Lima et al. (2015) objetivaram, em seu estudo, identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira, utilizando uma amostra de 84 professores brasileiros ingressantes na carreira. Os autores concluíram que a carência de formação provoca o fenômeno denominado “choque com a realidade” nos docentes ingressantes na área contábil. Os resultados da pesquisa indicaram, também, que os principais problemas enfrentados por esse grupo de profissionais são: desmotivação dos alunos, heterogeneidade das classes, salas lotadas, falta de tempo, dificuldade para determinar nível de aprendizado e quantidade de atividades administrativas (LIMA et al., 2015).

Esses estudos corroboram com a pesquisa de Araújo, Miranda e Pereira (2017), que ao investigarem a satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil, identificaram que a maioria dos docentes de Contabilidade estão satisfeitos com a profissão. Os autores notaram

também que, os docentes com mais tempo de experiência demonstraram maior satisfação quando comparados aos que estavam nos três primeiros anos de carreira (ARAÚJO; MIRANDA; PEREIRA, 2017).

Diante do que foi exposto, entende-se que a autoeficácia é uma variável importante no que concerne ao comportamento de docentes e suas expectativas, o que pode influenciar positivamente em seu ciclo de vida profissional, tornando-o mais agradável e prazeroso, mesmo diante dos desafios advindos durante a trajetória. Portanto, é fundamental investir no aperfeiçoamento dos professores, no que tange à cultura em geral e em sua qualificação didático-pedagógica, para que se sintam mais preparados para enfrentar as dificuldades profissionais.

3 METODOLOGIA

Na presente seção é exibida a metodologia do trabalho que consiste em duas etapas: primeiramente é apresentada a classificação da pesquisa, em seguida é descrito o procedimento adotado para a seleção da amostra da pesquisa e o método de coleta de dados.

3.1 Classificação da Pesquisa

A presente pesquisa se classifica como descritiva, e quanto à abordagem é quantitativa. Utiliza-se o levantamento com aplicação de questionário quanto aos procedimentos. A pesquisa descritiva, segundo Brasileiro (2013) refere-se à caracterização e exposição de um determinado fenômeno ou população. Sendo assim, durante o período de estudo “o investigador utiliza instrumentos de coleta padronizada de dados, como questionário ou formulários de observação sistemática, no intuito de descrever os acontecimentos e estabelecer relações entre variáveis”. Gil (2008, p. 28) acrescenta que as pesquisas descritivas “são também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc”.

A pesquisa quantitativa, segundo Brasileiro (2013, p. 49) “tem o intuito de expressar fatos, informações, dados e opiniões em medidas numéricas”. Para Silva e Menezes (2005, p. 20) a pesquisa quantitativa “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”.

A classificação de pesquisas, quanto aos meios ou procedimentos do tipo levantamento, em concordância com Gil (2002, p. 50) “caracterizam-se pela interrogação

direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Segundo o autor, esse procedimento consiste em, a partir do problema estudado solicitar informações a um determinado grupo de pessoas, acerca da problemática em questão e, com base nos dados coletados, chegar a uma conclusão por meio de uma análise quantitativa.

3.2 População e Amostra da Pesquisa

Para a coleta de dados, foi organizado um banco de dados com informações coletadas da Plataforma e-MEC no site do Ministério da Educação. Foram identificadas 135 instituições públicas que ofertam o curso de Ciências Contábeis, em IES federais e estaduais (ativos e presenciais). Em um segundo momento da coleta de dados, o *site* de cada curso informado na planilha do e-MEC foi visitado com o intuito de identificar o corpo docente e endereço eletrônico de cada professor.

O banco de dados foi composto pelo nome da instituição, nome do docente e respectivo endereço eletrônico de correspondência. Foram identificados 1.456 contatos de docentes vinculados aos cursos de Ciências Contábeis, os quais compõem a população do presente estudo. A justificativa para a escolha dos docentes vinculados às instituições públicas, refere-se que, em sua maioria, possuem somente a profissão docente. A amostra da pesquisa corresponde a 542 docentes que responderam ao questionário.

3.3 Instrumento de Pesquisa

O instrumento (questionário) de coleta de dados foi organizado para captar os dados demográficos, acadêmicos e o grau de autoeficácia dos docentes participantes da pesquisa. Para as questões sobre autoeficácia utilizou-se o questionário proposto por Teixeira (2010), com base nas teorias de Bandura (1969) e de Lent, Brown e Hackett (1994), que visa medir a percepção geral de autoeficácia dos docentes do curso de Ciências Contábeis quanto à escolha da profissão. O instrumento apresenta 10 questões de medida para avaliação da autoeficácia. A escala utilizada foi a Likert, de um a cinco pontos, sendo: 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente.

Importante ressaltar que o instrumento relacionado a autoeficácia foi adaptado textualmente para a compreensão das variáveis pelos docentes participantes da pesquisa.

O questionário foi estruturado em duas partes: a primeira parte refere-se à caracterização dos respondentes e é constituída de questões como sexo, idade, estado civil,

formação acadêmica, titulação e tempo na docência. A segunda parte compreende dez questões sobre a autoeficácia profissional, conforme segue no Quadro 2:

Quadro 2: Assertivas - parte 2 Instrumento de Pesquisa

Assertivas - Parte 2 Instrumento de Pesquisa			
AE1	Eu me considero um profissional bem preparado para docência	AE6	Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão docente
AE2	Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer a docência satisfatoriamente	AE7	Tenho medo de não ser competente na minha profissão docente
AE3	Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão docente	AE8	Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão docente
AE4	Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão docente eficazmente	AE9	Sinto que tenho dificuldades para desempenhar bem meu papel profissional
AE5	Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão docente	AE10	Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão docente

Fonte: Questionário proposto por Teixeira (2010)

O instrumento de coleta de dados foi armazenado na plataforma Google Docs, de cunho anônimo e facultativo aos participantes. Antes de enviar o instrumento de coleta de dados da pesquisa ao banco de dados, foi realizado um pré-teste com 10 professores na área de negócios, os mesmos analisaram a compreensão do texto e o layout do instrumento, as melhorias sugeridas foram acatadas. Após a revisão do instrumento de coleta de dados, procedeu-se ao envio de uma mensagem eletrônica para toda a população selecionada para o estudo.

3.4 Testes para a análise dos resultados

Primeiramente foi realizada a análise fatorial exploratória para gerar o fator autoeficácia, ou seja, para confirmação do construto proposto pela literatura. Após a identificação do fator autoeficácia, aplicou-se o teste estatístico de Alpha de Cronbach, com o propósito de examinar a consistência das correlações entre os itens da escala, estabelecendo que, quanto mais próximos de 1 (um) forem os valores do *alpha*, maior será a confiabilidade das escalas (HAIR *et al*, 2005). O fator autoeficácia gerou o alpha de 0,80, apresentando uma intensidade de associação aceitável e com forte confiabilidade.

Realizou-se, também, a estatística descritiva das variáveis e do fator autoeficácia para a caracterização dos respondentes e para avaliar o máximo, mínimo, média, e desvio padrão.

Para a análise de diferença entre os grupos selecionados na pesquisa, como: gênero, idade e tempo de docência (ciclo de vida) utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, por meio do *software SPSS (Statistics Package for Social Sciences)*. A escolha do método deve-se ao fato de a distribuição dos dados coletados não atenderem aos pressupostos de normalidade, esses testes são usados para testar se duas e/ou mais amostras independentes foram retiradas de populações com médias iguais. Foi considerado para as análises um nível de significância de 5%.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos respondentes

A presente seção apresenta a caracterização da amostra, com dados que evidenciam o perfil dos respondentes, e em seguida é apresentada a estatística descritiva do construto autoeficácia. Os dados da amostra são demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes

Amostra Geral - 542 respondentes						
Sexo				Estado Civil		
Feminino		Masculino		Total	%	
Total	%	Total	%			
231	42,6%	311	57,4%	Casado/União estável	398	73,4%
				Divorciado	53	9,8%
				Solteiro	86	15,9%
				Viúvo	5	0,9%
Idade			Região			
	Total	%		Total	%	
20 a 29 anos	43	7,9%	Centro-oeste	63	11,6%	
30 a 39 anos	131	24,2%	Nordeste	101	18,6%	
40 a 49 anos	188	34,7%	Norte	35	6,5%	
50 a 59 anos	126	23,2%	Sudeste	172	31,7%	
60 a 69 anos	50	9,2%	Sul	171	31,5%	
Acima de 70 anos	4	0,7%				

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre a amostra de 542 docentes, 42,6% são do sexo feminino e 57,4% são do sexo masculino, o que sinaliza a predominância do gênero masculino.

Em relação à idade dos docentes da amostra, verifica-se que 7,9% têm entre 20 e 29 anos e que a maioria (34,7%) tem idade entre 40 e 49 anos. Nota-se também que 24,2% têm entre 30 e 39 anos, 23,2% têm entre 50 e 59 anos e 9,2% têm de 60 a 69 anos e apenas quatro respondentes têm 70 anos ou mais. No que concerne ao estado civil, percebe-se que a maioria dos docentes (73,4%) é casada. Quanto à região constatou-se que 6,5% dos respondentes são

da região Norte, seguido de 11,6% da região Centro-Oeste e de 18,6% da região Nordeste, porém o maior número de respondentes é das regiões Sul e Sudeste que juntas totalizam 63,2% da amostra. A Tabela 2 evidencia informações curriculares dos docentes.

Tabela 2 – Informações curriculares

Amostra Geral - 542 respondentes					
Formação			Tempo de atuação na docência		
	Total	%		Total	%
Administração	26	4,8%	Até 3 anos	57	10,5%
Ciências Contábeis	457	84,3%	4 a 6 anos	56	10,3%
Economia	15	2,8%	7 a 15 anos	189	34,9%
Direito	10	1,8%	16 a 25 anos	183	33,8%
Ciências Contábeis e Administração	7	1,3%	26 a 35 anos	52	9,6%
Outros	27	5,0%	Acima de 35 anos	5	0,9%
Titulação			Tempo de dedicação		
	Total	%		Total	%
Especialização	49	9,0%	Dedicação exclusiva	374	69,0%
Mestrado	238	43,9%	40 horas	92	17%
Doutorado	210	38,7%	20 horas	56	10,3%
Pós-doutorado	45	8,3%	Horista	20	3,7%
Vínculo empregatício					
	Total		%		
Professor efetivo	461		85,1%		
Professor substituto	33		6,1%		
Contratado	48		8,9%		

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio dos dados da pesquisa, identifica-se que dentre a amostra prevalece a formação acadêmica em Ciências Contábeis (84,3%), seguida de 4,8% em Administração, sendo que 7 docentes declararam formação nos dois cursos, o que representa 1,3% dos respondentes. Nota-se, também que 2,8% dos docentes são formados em Economia e 1,8% em Direito, o que representa, respectivamente, 15 e 10 professores. Além disso, 27 professores (5% da amostra) têm formação em outros cursos tais como: Engenharia, Engenharia de Produção, Matemática, Pedagogia e Ciência da Informação.

Em relação à titulação dos respondentes, constatou-se que a maioria é mestre (43,9%), seguidos de 38,7% doutores, percebe-se que quase 83% possuem pós-graduação stricto sensu. Já especialistas e pós-doutores somam 17,3% do total da amostra, sendo que 45 respondentes são pós doutores.

A caracterização dos docentes, em relação ao tempo de atuação, foi realizada de acordo com as fases do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). Assim,

dentre a amostra notou-se que 10,5% têm até três anos de profissão e, portanto, são ingressantes na carreira. Em seguida, constatou-se que 10,3% dos professores têm de quatro a seis anos de atuação, 34,9% de sete a quinze anos, 33,8% de dezesseis a vinte e cinco anos, 9,6% de vinte e seis a trinta e cinco anos e 0,9% acima de trinta e cinco anos de experiência na área docente.

O vínculo empregatício da maior parte da amostra é como professor efetivo (85,1%), o que representa 461 de 542 respondentes, ao passo que 33 docentes são substitutos e os outros 48 professores são contratados. O tempo de dedicação dos professores é, predominantemente, por regime de dedicação exclusiva (69%), seguido de 17% com dedicação de 40 horas semanais, 10,3% em regime de 20 horas semanais e 3,7% dos docentes são horistas.

4.2 Análise e Discussão dos Resultados

A estatística descritiva do construto autoeficácia e do fator que o compõe é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Análise descritiva das variáveis da Autoeficácia

Construtos / Fatores	Máximo	Mínimo	Média	Desvio Padrão
Autoeficácia	5	1	4,307	0,957

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se identificar que na média amostral o construto autoeficácia foi de 4,3, sendo um nível considerado alto em relação a nota máxima (5), indicando que tais professores creem que possuem a capacidade de executarem à docência superior. Os achados corroboram com o que foi discutido na literatura (ALVARENGA, 2011; CAPELO; POCINHO, 2014; FERREIRA, 2014; IAOCHITE et al. 2011; MACEDO; BZUNECK, 2009; MATOS; IAOCHITE, 2017; SILVA; SILVA, 2015).

Bandura (1997) salienta que quando a autoeficácia é positiva, a probabilidade das metas estabelecidas serem bem-sucedidas são maiores. Um exemplo dessa relação é o trabalho de Capelo e Pocinho (2014) que, ao analisarem a influência da autoeficácia na satisfação profissional dos professores portugueses, identificaram que o aumento da autoeficácia prediz um aumento da satisfação docente na dimensão relação com a profissão.

Para os testes relacionados à diferença entre grupos para fatores pessoais em relação à autoeficácia, foi delimitada a seguinte hipótese:

H1(a): Existe diferença entre grupos para variáveis gênero, idade e tempo de docência com relação a percepção da autoeficácia.

Conforme descrito na metodologia, para a análise das diferenças de médias, realizou-se, primeiramente, o teste Shapiro Wilk, cujo objetivo foi verificar a existência de normalidade nos dados. Pode-se concluir que os dados das variáveis gênero, faixa etária e tempo de docência não seguem a normalidade de acordo com o valor-p, o qual não foi significativo. Desse modo, para testar a diferença entre grupos, foi necessário adotar os testes não paramétricos, tendo sido o Wilcoxon e o Mann-Whitney utilizado para gênero, considerando-se os dois grupos. Para as demais variáveis, idade e tempo de docência, foi utilizado o Kruskal-Wallis, por essas variáveis apresentarem mais de dois grupos.

A Tabela 4 apresenta o teste de diferença entre os grupos para tais variáveis.

Tabela 4 - Teste diferença médias

Variável	Teste
Gênero	Wilcoxon-Mann-Whitney
Valor crítico	32738
Valor-p	0.0767
Faixa etária	Kruskal-Wallis
Valor crítico	38.4003
Valor-p	< 0,01
Tempo de docência	Kruskal-Wallis
Valor crítico	46,230
Valor-p	< 0,01

Fonte: Dados da pesquisa.

Adotando um nível de confiança de 95%, conclui-se que não existem evidências de que a Autoeficácia se diferia entre os gêneros, ou seja, masculino e feminino. Isso porque o valor crítico (valor-p) é maior que 0.05, rejeitando-se a ideia de diferença entre gênero quanto à autoeficácia. No que tange à variável gênero, os achados se diferenciam dos encontrados na literatura, uma vez que Matos e Iaochite (2017), realizaram um estudo com o intuito de verificar o nível de autoeficácia docente e as variáveis que mais influenciam as crenças de autoeficácia dos pós-graduandos em Engenharia, e concluíram que docentes do sexo masculino apresentaram maior autoeficácia, quando comparados ao sexo feminino, sobretudo no que se refere a manejo em sala de aula. Williams e Betz (1994), ao analisar a autoeficácia, em sua pesquisa, também encontraram diferenças significativas entre gênero.

Flores et al. (2014) também analisaram o construto autoeficácia com o intuito de verificar se havia diferença entre estudantes universitários, homens e mulheres, em relação a autoeficácia percebida para resolução de problemas e comunicação científica. Os achados

desses autores são divergentes dos encontrados nesse estudo, visto que havia diferença significativa entre gêneros. O resultado encontrado na presente pesquisa pode ser diferente, pelo fato de a amostra ser homogênea em relação ao trabalho, visto que os docentes de instituições federais e estaduais possuem o mesmo plano de carreira e, independentemente do gênero, exercem a mesma função. Contudo, tal realidade não é a mesma em outras carreiras na área contábil. Brighenti, Jacomossi e Silva (2015) pesquisaram sobre as evidências de desigualdade de gênero entre contadores e auditores no mercado de trabalho do Estado de Santa Catarina, sendo que os resultados indicaram que, mesmo com faixa média de escolaridade igual à dos homens, a remuneração média das mulheres é inferior, o que sugere evidências de desigualdade de gênero no contexto do mercado de trabalho contábil catarinense.

Por meio do teste de comparação entre grupos (Kruskal-Wallis na comparação com mais de dois grupos), foi possível verificar que houve diferença significativa entre faixa etária e tempo de docência, ou seja, o ciclo de vida. A Tabela 5, apresenta a diferença encontrada nos grupos analisados.

Tabela 5 - Diferença entre grupos

Faixa etária	Grupos
Acima de 60 anos	a*
De 51 até 60 anos	a*
De 41 até 50 anos	Ab
De 31 até 40 anos	B
Até 30 anos	C
Tempo de docência	Grupos
Acima de 25 anos	a*
De 7 até 25 anos	a*
De 4 até 6 anos	B
De 1 até 3 anos	B

Fonte: Dados da pesquisa.

*Grupos que apresentaram maior autoeficácia.

Por meio do teste de Kruskal-Wallis, é possível inferir que existem evidências de que a faixa etária dos docentes participantes da pesquisa se diferencia quanto ao fator de Autoeficácia dentro dos grupos apresentados. Foi possível identificar que os respondentes na faixa etária acima de 50 anos apresentaram índices de Autoeficácia maiores do que os respondentes na faixa etária até 50 anos. Macedo e Bzuneck (2009) ao avaliarem o grau da autoeficácia de docentes do ensino fundamental e analisar a variância dos níveis de autoeficácia, em função da idade, constataram que há maior crença de autoeficácia entre docentes com maior idade, quando comparados aos mais jovens, podendo-se entender que,

com a idade, os docentes acreditam mais em suas capacidades, sobretudo no que concerne a autoeficácia de ensino e de manejo em sala de aula.

Foi possível constatar, também, que existem evidências de que o tempo de docência dos respondentes se diferencia, quanto ao fator de autoeficácia entre os grupos analisados (ver Tabela 5), visto que respondentes que atuam há mais de 7 anos no ensino apresentaram índices de autoeficácia maiores do que os respondentes com atuação menor ou igual a 7 anos. Além disso, cerca de 67% da amostra têm esse período de atuação docente, sendo a autoeficácia de tais docentes considerada alta (4,3). Tal achado vai ao encontro com o que afirma Huberman (2000, p. 42), o qual discorre que, quando têm de 7 a 25 anos de docência, os professores podem ser “os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”. Os resultados também corroboram a teoria TSCC, que enfatiza que o maior envolvimento em atividades relacionadas à profissão gera maior autoeficácia e persistência nas atividades a ela relacionadas.

Os resultados quanto a tempo de docência são interessantes, pois corroboram o estudo de Huberman (2000). O autor apresenta que o tempo de carreira é dividido em fases, havendo em cada uma delas características diferentes, sendo desde o choque com a realidade da sala de aula até o desinvestimento da profissão. É possível notar que os docentes com menos de 10 anos de docência não apresentam diferença para autoeficácia, considerando o início de carreira o mais problemático, segundo Huberman (2000). Tais achados corroboram a pesquisa de Lima et al. (2015), na qual identificaram os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira e evidenciaram que nos primeiros anos de carreira é o período em que os problemas são mais acentuados, pois há um choque com a realidade da docência que impacta na percepção de autoeficácia dos professores. Tais achados agregam também ao estudo de Araújo, Miranda e Pereira (2017) que ao pesquisarem sobre a satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil constataram que quanto maior o tempo de experiência, maior o nível de satisfação, sendo que a fase inicial da carreira é a mais crítica e com menor satisfação docente.

Os achados desta pesquisa convergem para resultados encontrados por Macedo e Bzuneck (2009) que, ao analisarem o grau de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com outras variáveis demográficas e de contexto, identificaram que o grau de autoeficácia se difere em relação à idade e tempo de magistério, sendo encontrado maior crença de autoeficácia em docentes com mais idade e tempo de serviço. Esse resultado se compara também ao estudo de Bzuneck (1996) que, ao analisar as crenças de autoeficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto,

identificou que as medidas de autoeficácia se diferem em relação à idade e tempo de magistério, sendo tal relação coerente, pois presume-se que o grupo de professoras com idade elevada pode ser o mesmo das que têm maior tempo de magistério.

No que concerne a hipótese H1(a) delimitada nesse estudo, é importante destacar que foi aceita parcialmente, visto que a respeito da percepção de autoeficácia, ao analisar se existe diferença entre os grupos estudados para as variáveis gênero, idade e tempo de docência, foi constatado que essa hipótese foi aceita para as variáveis idade e tempo de docência, porém foi refutada para a variável gênero.

Quanto às variáveis idade e tempo de docência, ambas foram aceitas pelo fato de terem sido identificadas evidências de que tanto a faixa etária quanto o tempo de carreira dos professores entrevistados se diferencia quanto ao fator de autoeficácia entre os grupos analisados, de modo que foram encontrados índices de autoeficácia maiores nos docentes acima de 50 anos, quando comparados aos docentes com idade inferior a 50 anos, e também foram observados que os docentes que atuam há mais de 7 anos no ensino apresentaram maior autoeficácia do que os professores que atuam a menos tempo na docência. Em contrapartida, para a variável gênero não foi identificada nenhuma evidência de que a autoeficácia se diferencia entre os grupos masculino e feminino, confirmando a refutação da hipótese para essa variável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar o grau de autoeficácia dos docentes que atuam na área contábil e investigar o comportamento desta autoeficácia no ciclo de vida docente. Para tal propósito analisou uma amostra de 542 professores atuantes nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Foi possível notar que o grau de autoeficácia dos docentes participantes tendem a ser alto, visto que na média amostral o construto autoeficácia foi de 4,3, sendo um nível considerado alto em relação a nota máxima (5), portanto tais professores creem que possuem a capacidade de executarem à docência superior.

Na realização da pesquisa foram feitos testes relacionados à diferença entre os grupos de docentes selecionados para a análise de fatores pessoais, em relação à autoeficácia, e para isso foi verificado se existe diferença entre os grupos gênero, idade e tempo de docência. Foi possível constatar que na comparação entre os grupos houve diferença significativa entre faixa etária e tempo de docência, ou seja, o ciclo de vida (conforme consta na Tabela 5), de

modo que os grupos de entrevistados com faixa etária acima de 50 anos apresentaram índices de autoeficácia maiores do que os respondentes na faixa etária até 50 anos, além disso, considerando a classificação de Huberman (2000) das fases do ciclo de vida docente, observou-se, na presente pesquisa, que os docentes atuantes há mais de 7 anos na docência, apresentaram índices de autoeficácia maiores do que os entrevistados com atuação menor que 7 anos. Desse modo, entende-se que o ciclo de vida influencia na autoeficácia.

Nesse sentido, percebeu-se também que nas fases iniciais do ciclo de vida docente há menor índice de autoeficácia, o que pode ocorrer pelo fato do início de carreira ser o mais problemático, como afirma Huberman (2000). Outras literaturas também convergem com esse achado, como por exemplo Lima et al (2015), na qual identificaram que o choque com a realidade enfrentado pelos docentes em fase inicial de carreira impacta em sua percepção de autoeficácia e Araújo, Miranda e Pereira (2017), que também identificaram que quanto mais anos de experiência, maior é a satisfação percebida pelos professores, sendo encontrado na primeira fase da carreira os menores níveis de satisfação e na última fase os maiores níveis.

Os achados do presente estudo evidenciam que apesar da notória expansão do ensino superior de Ciências Contábeis no Brasil, com a exigência de um perfil profissional docente cada vez mais qualificado e tendo em vista que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há uma defasagem no que concerne a disciplinas voltadas para a formação pedagógica docente, o estudo demonstra que mesmo diante disso predomina entre os docentes a percepção de autoeficácia, que permitem-lhes ter a convicção de capacidade de execução da docência superior.

A partir do entendimento de que a autoeficácia docente pode influenciar no envolvimento e comprometimento com a tarefa de ensinar, a presente pesquisa contribui para agregar à outras pesquisas sobre o grau de satisfação dos docentes da área contábil, visto que, é uma modalidade de pesquisa que ainda foi pouco explorada. Pode contribuir também como um ponto de partida para futuras pesquisas que tratem das variáveis discutidas nesse estudo. Além disso, ao constatar que nos primeiros anos de carreira, é a fase em que há a menor percepção de autoeficácia, esse estudo induz à reflexão de novas pesquisas relacionadas ao ingresso na carreira docente na área contábil.

Por fim, é importante ressaltar que a presente pesquisa teve como limitação o fato da amostra ser formada em sua totalidade por professores das instituições de ensino superior da rede pública, federal e estadual, da modalidade presencial, e, portanto, não é possível afirmar que o resultado seria semelhante, caso abrangesse a rede particular e/ou a modalidade de ensino a distância.

Propõe-se como futuras pesquisas a análise de fatores que possam auxiliar os docentes na fase inicial da carreira a lidarem com as dificuldades profissionais que os afligem, e que possa amenizar o fenômeno do “choque com a realidade”, para que cada vez mais ingressem na carreira docente profissionais com crenças de autoeficácia elevada e que tenham satisfação com a profissão e capacidade para lidarem com as demandas cotidianas. Propõe-se, também, a realização de um estudo semelhante ao presente, porém que abranja além das IES públicas também as IES particulares.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, C. E. A. Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino. 2011. 175f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011
- ANDRADE, G. A. **Carreira tradicional versus carreira proteana: um estudo comparativo sobre a satisfação com a profissão, carreira e emprego.** 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2009.
- ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PASSOS, J. C. Ciclo de vida profissional de docentes no curso de ciências contábeis. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2014, São Paulo, SP, **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2014. p. 1-16.
- ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade e Finanças**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 28, n. 74, p. 264-281, maio/ago. 2017.
- ARAÚJO, T. S. et al. Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, jan./fev./mar./abr. 2015.
- AZZI, R. G. et al. Percepções de licenciandos e professores da educação básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. **Revista Eletrônica Contrapontos**, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, v.14, n.2, p. 289-305, mai-ago. 2014.
- BANDURA, A. Social-learning theory of identificatory processes. In: GOSLIN, D. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally, 1969. p. 213-262.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [S.l.], v. 84, p. 191-215. 1977. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- BANDURA, A. Social cognitive theory. In: VASTA, R. (Ed.). **Annals of child development**. Greenwich, v. 6, p. 9-35, 1989.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARP, Adriano Dinomar; RAUSCH, Rita Buzzi. Perfil do docente da área contábil: atuantes em cursos de graduação em instituições de ensino superior no estado de Santa Catarina. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU, 2015, Mar del Plata, Argentina. Mar del Plata: CIGU, 2015. p. 1 - 16.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília. 1994

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BETZ, N. Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, v.52, n. 4, p. 340-353, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRIGHENTI, J.; JACOMOSSO, F.; DA SILVA, M. Z. Desigualdades de gênero na atuação de contadores e auditores no mercado de trabalho catarinense. *Enfoque: Reflexão Contábil*, v. 34, n. 2, p. 109-122, 2015.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 697-708, set./dez. 2017.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p.57-89, 1996. Disponível em:<<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, Paraná, n. 54, p. 175-184, out/dez. 2014.

CARVALHO, T. A. T. **A escolha e o comprometimento com a profissão/carreira**: um estudo entre psicólogos. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2007.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 175-182, maio/ago. 2017.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Revista Psicologia: Ensino & Formação**, Perdizes - SP, v.5, n. 2, p. 19-37, 2014.

FLORES, F. J. et al. Perceived Self-Efficacy in Problem Solving and Scientific Communication in University Students. A Gender Study. **Journal Psychology**, v. 5, n. 5, p. 358-364, 2014. Disponível em:
<[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=45036](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=45036)> . Acesso em: 30 nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 2, p. 9-17, maio/ago. 2015.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n.4, p. 825-839, out./dez. 2011.

KOZELSKI, A. C. Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 17, p. 178-188, jan./jun. 2014.

LENT, R.W; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. **Journal of Vocational Behavior**, v. 45, n.1, p. 79-122, 1994.

LIMA, F. D. C. et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, Madrid, España, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015.

MACEDO, I. C.; BZUNECK, J. A. Motivação de Professores, autoeficácia e fatores do contexto social. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná: EDUCERE, 2009. p. 7335-7344.

MATOS, M. da M.; IAOCHITE, R. T. Crenças de autoeficácia docente de pós-graduandos em Engenharia: um estudo exploratório. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.35, n. 2, p. 615-637, abr./jun. 2017.

NGANGA, C. S. N. et al. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016.

NEVES, M. M.; TREVISAN, L. N.; JOÃO, B. N. Carreira proteana: revisão teórica e análise bibliométrica. **Revista de Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 217-232, 2013.

_____. **Profissão Professor**. In: NÓVOA, Antonio. (Coord) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

OLIVEIRA-SILVA, L. C.; SILVA, A. P. dos S. S. Florescimento no trabalho: interfaces com comportamentos de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 16, p. 197-205, 2015.

OLIVEIRA, M. B. de; SOARES, A. B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011

OURIQUE, L. R.; TEIXEIRA, M. A. P. Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. **Psico**, Universidade de São Francisco, Bragança Paulista, v.17, n. 2, p. 311-321, 2012

PAJARES, F. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy**. 2002. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 18, p. 19-32, 2007.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 2005. 138 p. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>> Acesso em: 14 jun. 2018

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. O. Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e acadêmicos. **Psychologica**, Coimbra, v. 51, p. 47-55, 2009.

TEIXEIRA, M. A. P. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Teixeira, M. A. **Escalas de Desenvolvimento Vocacional**. Relatório preliminar. Manuscrito não publicado, 2010.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005.

WILLIAMS, T. W.; BETZ, N. E. The relationship among occupational and task-specific measures of career self-efficacy. **Journal of Career Assessment**, [S.l.], v. 4, p. 341-351, 1994. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106907279400200402>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ANEXO**ANEXO A: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA****AUTOEFICÁCIA PROFISSIONAL****1ª Parte: Caracterização do Respondente**

a) **Sexo:** Masculino Feminino

b) **Idade:** _____ (responda em anos)

c) **Estado civil:**

Solteiro

Casado

Viúvo

Divorciado

União Estável

Outro – Qual? _____

d) **Formação acadêmica:**

Ciências Contábeis Administração

outro: _____

e) **Maior nível de formação/escolaridade.**

Graduação

MBA /especialização – *latu sensu*

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Outro Qual? _____

f) Estado em que reside: _____

g) Tempo de atuação na docência no ensino superior (resposta em anos):

h) Tempo de atuação na docência no ensino superior no Curso de Ciências Contábeis (resposta em anos): _____

i) Tempo de dedicação à docência

Dedicção exclusiva 40 horas 20 horas

Horista: _____ (quantidade de horas semanais na docência)

3ª Parte: Autoeficácia Profissional.

Responda os itens a seguir escrevendo o número que melhor representa a sua opinião. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

Discordo totalmente	Mais discordo que concordo	Em dúvida	Mais concordo que discordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

AE1	Eu me considero um profissional bem preparado para docência. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
AE2	Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer a docência satisfatoriamente. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
AE3	Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão docente. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
AE4	Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão docente eficazmente. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

AE5	Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
AE6	Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
AE7	Tenho medo de não ser competente na minha profissão docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
AE8	Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
AE9	Sinto que tenho dificuldades para desempenhar bem meu papel profissional. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
AE10	Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5