

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

LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB

**ADAPTAÇÃO DA TEORIA UTAUT SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL**

UBERLÂNDIA

2023

LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB

**ADAPTAÇÃO DA TEORIA UTAUT SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL**

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia (MG).

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Mendes da Silva

UBERLÂNDIA

2023



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico Número 033 - PPGCC				
Data:	22 de junho de 2023	Hora de início:	14:00 h	Hora de encerramento:	17:20 h
Matrícula do Discente:	12013CCT006				
Nome do Discente:	Leonardo de Rezende Costa Nagib				
Título do Trabalho:	ADAPTAÇÃO DA TEORIA UTAUT SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Contabilidade Financeira				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	PPGCC05 - Educação Contábil				

Reuniu-se, por meio do sistema de web conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Edvalda Araujo Leal - UFU, Marcelo Tavares - UFU, Gilberto Perez - Mackenzie, José Dutra de Oliveira Neto - USP e Denise Mendes da Silva - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Denise Mendes da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

APROVADO

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título descrito na tabela acima. 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. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Mendes da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/06/2023, às 19:45, 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 **Edvalda Araujo Leal, Membro de Comissão**, em 22/06/2023, às 20:07, 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 **Marcelo Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/06/2023, às 14:53, 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 **Gilberto Perez, Usuário Externo**, em 24/06/2023, às 09:22, 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 **José Dutra de Oliveira Neto, Usuário Externo**, em 26/06/2023, às 08:07, 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?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4471586** e o código CRC **C8BCBD01**.

LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB

**ADAPTAÇÃO DA TEORIA UTAUT SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL**

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), para a banca examinadora formada por:

Uberlândia, 22 de junho de 2023

Profa. Dra. Denise Mendes da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Marcelo Tavares

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. José Dutra de Oliveira Neto

Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Gilberto Perez

Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N148 Nagib, Leonardo de Rezende Costa, 1992-
2023 ADAPTAÇÃO DA TEORIA UTAUT SOB A PERSPECTIVA DOS
DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL
[recurso eletrônico] / Leonardo de Rezende Costa Nagib.
- 2023.

Orientadora: Denise Mendes da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.342>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Contabilidade. I. Silva, Denise Mendes da, 1978-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

RESUMO

Os modelos e teorias de intenção e uso de tecnologias são formas de se mensurar o comportamento do usuário frente a uma nova tecnologia, inovação ou aplicação (sistema). Vários são os modelos/teorias apresentados na literatura, cada qual com seu design de constructos e variáveis moderadoras para mensurar a intenção e uso de tecnologias por parte de uma pessoa ou grupo de pessoas, dentre eles, a Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia (UTAUT). Contudo, observa-se que não há um modelo voltado para o contexto educacional, sobretudo no ensino de contabilidade. Este estudo tem por objetivo oferecer uma adaptação à teoria UTAUT, capaz de apontar a intenção e uso de tecnologias por parte dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Para tal, sugeriu-se a inclusão das variáveis ligadas ao ciclo de vida docente e à qualificação docente. Na pesquisa, investigou-se os docentes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis no Brasil, vinculados a instituições públicas e privadas. O acesso aos docentes foi feito a partir dos e-mails institucionais e, como instrumento de coleta, adotou-se um questionário estruturado e validado, em que se obteve 497 respostas válidas. Os dados foram analisados de forma descritiva e com aplicação da modelagem de equações estruturais, utilizando-se os softwares R e JAMOVI, respeitando o nível de confiança de 95%, para explicar as relações entre as múltiplas variáveis para inserção na UTAUT original. Os resultados revelam que os respondentes estão dispersos com equilíbrio entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, são, majoritariamente, mestres e doutores, concentrados na terceira fase do ciclo de vida docente, com experiência profissional e que cursaram formação pedagógica inicial e continuada. Este estudo oferece, como principal contribuição, uma adaptação à UTAUT original, denotada Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia para Docentes de Ciências Contábeis (UTAUT-DCC). As variáveis moderadoras, ciclo de vida docente e qualificação docente, se relacionaram estatisticamente com os constructos da UTAUT original, refinando o poder de aplicação da teoria no contexto do ensino contábil, o que confirma a tese defendida neste estudo.

Palavras-Chave: Ensino de Contabilidade. Tecnologia no Ensino. UTAUT.

ABSTRACT

The models and theories of intention and use of technologies are ways of measuring user behavior in the face of a new technology, innovation or application (system). There are several models/theories presented in the literature, each with its design of constructs and moderating variables to measure the intention and use of technologies by a person or group of people, among them, the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT). However, it is observed that there is no model aimed at the educational context, especially in accounting teaching. This study aims to offer an adaptation to the UTAUT theory, capable of pointing out the intention and use of technologies by professors of Accounting courses in Brazil. To this end, it was suggested to include variable variables in the teaching life cycle and teaching qualification. In the research, professors of face-to-face Accounting courses in Brazil, linked to public and private institutions, were investigated. Access to teachers was made from institutional e-mails and, as a collection instrument, a recommended and validated one was adopted, in which 497 valid responses were obtained. The data were analyzed descriptively and with the application of thought modeling, using the R and JAMOVI software, respecting the 95% confidence level, to explain the relationships between the multiple variables for insertion in the original UTAUT. The results show that the interviewees are dispersed with a balance between public and private Higher Education Institutions (HEIs), are mostly masters and doctors, concentrated in the third phase of the teaching life cycle, with professional experience and who attended initial and secondary pedagogical training. This study offers, as its main contribution, an adaptation to the original UTAUT, denoted Unified Theory of Acceptance and Use of Technology for Professors of Accounting Sciences (UTAUT-DCC). The moderating variables, teaching life cycle and teaching qualification, were statistically related to the constructs of the original UTAUT, refining the power of applying the theory in the context of accounting education, which confirms the thesis defended in this study.

Keywords: Accounting Education. Technology in teaching. UTAUT.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 Modelos e Teorias de intenção e uso de tecnologias.....	15
2.2 Estudos Correlatos ao Docente – Ciclo de Vida e Qualificação Docente.....	24
2.2.1 Ciclo de Vida Docente.....	24
2.2.2 Qualificação Docente	28
2.2.2.1 Qualificação Acadêmica.....	29
2.2.2.2 Qualificação Profissional.....	33
2.2.2.3 Qualificação Pedagógica	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.3 Variáveis do estudo e instrumento de coleta de dados	45
3.4 Proposta de adaptação à UTAUT	47
3.6 Formatação do Banco de Dados	48
3.7 Procedimento de Análise de Dados	49
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
4.1 Perfil dos Respondentes	50
4.2 Tecnologias de Ambiente Virtual de Aprendizagem e Comunicação.....	60
4.3 Agrupamento dos achados em categorias da UTAUT.	70
4.4 Adaptação da UTAUT.....	71
4.4.1 Constructo Expectativa de Desempenho	75
4.4.2 Constructo Expectativa de Esforço.....	78
4.4.3 Constructo Influência Social	81
4.4.4 Constructo Condições Facilitadoras	84
4.4.5 Modelo Final	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – Questionário	104
ANEXO A – Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bases de formação da UTAUT	18
Figura 2 - UTAUT	19
Figura 3 - Modelo do Ciclo de Vida Docente	25
Figura 4 - Relação proposta: ciclo de vida docente versus intenção e uso de tecnologias.....	27
Figura 5 - Qualificação Docente e seus aspectos formadores	28
Figura 6 - Variáveis componentes da qualificação acadêmica.....	30
Figura 7 - Variáveis componentes da qualificação profissional.....	34
Figura 8 - Variáveis componentes da qualificação pedagógica	39
Figura 9 - Desenho da pesquisa.....	42
Figura 10 - Distribuição dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil	43
Figura 11 - UTAUT: Modelo Original + Adaptação Proposta.....	47
Figura 12 - Relações Hipotetizadas no Software.....	73
Figura 13 - Modelo final: expectativa de desempenho	77
Figura 14 – Modelo final: expectativa de esforço	80
Figura 15 - Modelo final: influência social	83
Figura 16 - Modelo final: condições facilitadoras.....	86
Figura 17 - Adaptação UTAUT - Caminhos e Coeficientes	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atributos e Conceitos da ITD.....	17
Quadro 2 - Constructos da teoria UTAUT e bases formadoras.....	19
Quadro 3 - Estudos correlatos UTAUT.....	21
Quadro 4 - Estudos correlatos qualificação académica.....	31
Quadro 5 - Estudos correlatos qualificação profissional.....	34
Quadro 6 - Saberes Docentes.....	35
Quadro 7 - Resumo das hipóteses de estudo.....	41
Quadro 8 - Variáveis do Estudo.....	45
Quadro 9 - Rótulo para perguntas.....	60
Quadro 10 - Agrupamento dos achados.....	70
Quadro 11 - Variáveis para MEE.....	72
Quadro 12 - Resumo Variáveis Moderadoras versus Constructos.....	87
Quadro 13 - Tentativas realizadas e seus resultados.....	91
Quadro 14 - Conclusão sobre as Hipóteses de Estudo.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos programas de pós-graduação Stricto Sensu pela avaliação CAPES	29
Tabela 2 - Distribuição gênero por categoria administrativa IES	50
Tabela 3 - Graduação dos docentes	51
Tabela 4 – Titulação por categoria administrativa IES	51
Tabela 5 - Titulação, categoria administrativa IES e regime de trabalho.....	52
Tabela 6 - Categoria administrativa IES pelo exercício profissional	53
Tabela 7 - Categoria administrativa IES pela certificação profissional	54
Tabela 8 - Certificação profissional, IES e experiência profissional	54
Tabela 9 - Titulação e formação pedagógica inicial e continuada	55
Tabela 10 - Ciclo de vida docente e titulação.....	56
Tabela 11 - Ciclo de vida docente e formação pedagógica	58
Tabela 12 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e IES.....	61
Tabela 13 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e titulação	63
Tabela 14 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e regime de trabalho.....	64
Tabela 15 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e experiência como docente	65
Tabela 16 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e experiência como profissional.....	66
Tabela 17 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e certificação profissional	67
Tabela 18 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e formação pedagógica	68
Tabela 19 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e fases do ciclo de vida docente.....	69
Tabela 20 - Índices de ajustes por constructo – Modelo Inicial	74
Tabela 21 - Constructo: Expectativa de Desempenho – Coeficientes do Modelo Inicial	75
Tabela 22 - Constructo: Expectativa de Desempenho – Coeficientes do Modelo Final	76
Tabela 23 – Constructo Expectativa de Desempenho – Modelo Inicial versus Final	77
Tabela 24 – Constructo: Expectativa de Esforço – Coeficientes do Modelo Inicial.....	78
Tabela 25 – Constructo: Expectativa de Esforço – Coeficientes do Modelo Final.....	79
Tabela 26 – Constructo Expectativa de Esforço – Modelo Inicial versus Final.....	80
Tabela 27 – Constructo: Influência Social – Coeficientes do Modelo Inicial.....	81
Tabela 28 - Constructo: Influência Social – Coeficientes do Modelo Final	82
Tabela 29 - Constructo Influência Social – Modelo Inicial versus Final	83
Tabela 30 - Constructo: Condições Facilitadoras – Coeficientes do Modelo Inicial	84
Tabela 31 - Constructo: Condições Facilitadoras – Coeficientes do Modelo Final	85
Tabela 32 - Constructo Condições Facilitadoras – Modelo Inicial versus Final.....	85
Tabela 33 - Relação entre os Constructos	88
Tabela 34 - Índices de Ajustes por Constructo – Modelo Final	88

1 INTRODUÇÃO

O estudo da intenção e uso de tecnologias é realizado nas mais variadas áreas do conhecimento, sobretudo quando se busca entender o comportamento do consumidor (NISHI, 2017), o uso de novas aplicações em ambiente corporativo (CHOE; KIM; HWANG, 2021) ou suas aplicações no ambiente acadêmico (ALMAIAH; ALAMRI; AL-RAHMI, 2019). A popularização dos dispositivos móveis, da internet de alta velocidade e conexão via *internet of things* (IoT), são capazes de colocar as pessoas, as empresas e, não obstante, o comportamento social, frente ao intensivo uso de tecnologias voltadas para a comunicação, o treinamento, a formação, a construção do conhecimento, a automatização de processos e gestão (MAYA; OTERO, 2002; GROHMANN, 2021; DELBIANCO; VALENTIM, 2022)

A temática em questão é baseada em modelos e teorias de intenção e uso de tecnologias desenvolvidos por vários autores (AJZEN, 1991; TAYLOR; TOOD, 1995; VENKATESH et al., 2003). O foco destes modelos está fortemente ligado às organizações e ao comportamento do consumidor, como visto na pesquisa de Nishi (2017), e, no contexto da educação, encontra-se os estudos de Cornu (1995), Haddad e Draxler (2002), Hoppe et al. (2003), Moran (2005), Jonassen (2008), Keengwe e Bhargava (2014) e Herrera-Pavo (2021).

Os modelos e teorias de intenção e uso de tecnologias são desenvolvidos visando mensurar a expectativa do usuário em relação a uma determinada tecnologia. Essa expectativa está – nos mais variados modelos – pautada no comportamento individual, na influência do ambiente sobre o indivíduo e nas motivações em adotar ou não uma tecnologia como processo de um trabalho ou como produto ofertado ao mercado.

Vários são os modelos e teorias apontados na literatura, em especial, pode-se destacar a Teoria da Ação Racionalizada (TAM), de Fishbein e Ajzen (1975), A Teoria da Ação Racionalizada 2 (TAM2), de Davis (1989), a Teoria do Comportamento Planejado (TPB), de Ajzen (1991), a combinação dos modelos TAM-TPB, de Taylor e Tood (1995), o Modelo Motivacional (MM), de Davis et al. (1992), o Modelo de Utilização de PC (MPCU), proposto por Thompson, Higgins e Howell (1991), a Teoria da Difusão da Inovação (IDT), levantada por Rogers (2003), a Teoria Cognitiva Social (SCT), proposta por Bandura (1989), e a Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia (UTAUT), de Venkatesh et al. (2003) e suas variações, como a UTAUT2 e a UTAUT3.

Percebe-se, então, que há uma gama de modelos e teorias que buscam focar em situações complementares, ora voltadas para o comportamento do indivíduo, ora voltadas para as questões ligadas ao ambiente ao qual o indivíduo está inserido e ora voltadas para as

expectativas do usuário. Contudo, Venkatesh et al. (2003) revelam que um modelo ou teoria relevante para a mensuração da intenção e uso de uma tecnologia, pode ser fruto da combinação dos diversos modelos e teorias apresentados. Nesse sentido, Venkatesh et al. (2003) propõem a teoria UTAUT.

A teoria UTAUT (Venkatesh et al., 2003) é fruto da combinação do melhor aspecto de cada modelo/teoria apresentado, ou seja, TAM, TPB, combinação TAM-TPB, MM, MPCU, IDT e SCT. Logo, todos os cruzamentos resultaram em um modelo composto por quatro constructos (expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras) que são influenciados por variáveis moderadoras, como idade, sexo, experiências e voluntariedade de uso. Os autores afirmam que, com esta teoria, pode-se captar a intenção e uso de uma tecnologia no ambiente corporativo, contudo, esta proposta já foi utilizada em outras áreas do conhecimento além da gestão, como, por exemplo, na educação contábil, como visto no trabalho de Nganga (2015).

O foco da UTAUT está em explicar o comportamento do usuário frente às tecnologias do mercado de trabalho, não se preocupando em adotar, em sua formulação, aspectos que possam captar a disposição do docente, do estudante ou de uma instituição de ensino em adotar as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de construção do conhecimento pode ser guiado por meio de tecnologias, como abordado por Nganga (2015), observando o momento ideal de sua aplicação, o objetivo educacional, os recursos disponíveis para tal, a decisão institucional e, até mesmo, a disponibilidade dos estudantes e docentes em adotar um novo componente – neste caso a tecnologia – no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, em virtude dos modelos existentes na literatura, até então, se preocuparem com o comportamento do usuário frente às aplicações voltadas para o mercado de trabalho, e tendo em vista a realidade da sala de aula ser um ambiente em transformação constante, dadas as mudanças comportamentais da sociedade, dos estudantes, dos professores e das relações interpessoais, observa-se a necessidade de um modelo que busque captar a intenção e uso de tecnologias no ambiente educacional.

Dessa maneira, espera-se que a inclusão de variáveis moderadoras, ligadas ao docente, seja capaz de contribuir com a identificação da aceitação e uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, em especial, o ocorrido em sala de aula. Para tal, este estudo foca nas qualificações docentes, conforme proposto por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), e no ciclo de vida docente, apontado por Huberman (2000).

Diante do contexto apresentado, a tese defendida neste estudo é: **além dos fatores apontados por Venkatesh et al. (2003) na UTAUT original, a adição dos estágios do ciclo**

de vida docente e das variáveis ligadas à qualificação docente refinam o poder de aplicação da UTAUT para o contexto do ensino contábil. Assim, enuncia-se a questão de pesquisa: Qual a configuração da UTAUT para o contexto do docente em Ciências Contábeis no Brasil?

Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo oferecer uma adaptação à teoria UTAUT, capaz de apontar a intenção e uso de tecnologias por parte dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Para que tal objetivo seja atingido, elenca-se objetivos específicos: (a) propor uma adaptação da teoria UTAUT, alterando as variáveis moderadoras e (b) testar a adaptação proposta.

Entende-se que o docente é o ator que fica na “linha de frente” na relação com os estudantes e que sua investigação poderá revelar o comportamento de adoção de tecnologias. Além disso, este estudo foca os cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, em universidades públicas e privadas, na modalidade presencial. Exclui-se os cursos em modalidade online ou semipresencial, uma vez que, para estas modalidades, o uso de tecnologias faz parte do processo essencial para conectar o docente ao estudante, podendo enviar os resultados e as conclusões do trabalho.

Esta pesquisa está definida com o olhar da tecnologia sob um ponto específico, o do uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Esse tipo de tecnologia cria um ambiente capaz de proporcionar, aos docentes e estudantes, troca de materiais e de experiências, envio de arquivos, fóruns de discussão, biblioteca virtual e chats. Adicionalmente, engloba as tecnologias de comunicação, que carregam o ambiente da sala de aula para o cenário virtual, comumente utilizadas durante a pandemia de COVID-19. Assim, destacam-se, como exemplos de tecnologias que irão nortear este estudo, os ambientes *Moodle*, *Blackboard*, *Google Classroom*, além dos softwares de comunicação *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Cisco WebEx*.

A escolha pela UTAUT se dá por ser uma teoria amplamente testada, como apontado por Nishi (2017). A literatura é regada de estudos e de adaptações que visam trazer sua aplicação para os mais diversos ramos do conhecimento, como por exemplo, nas ciências sociais aplicadas e nas ciências dos sistemas de informação.

No âmbito das Ciências Contábeis, destacam-se os estudos de Castro (2014), Nganga (2015) e Marques, Behr e Malanovicz (2020), que visaram a aplicação da teoria original, para verificar o nível de uso de tecnologias na educação. Por sua vez, Nganga e Leal (2017) propuseram, a partir da UTAUT, uma escala de determinação de intenção e uso de recursos tecnológicos para a pós-graduação. Percebe-se, a partir dos estudos publicados sobre a teoria UTAUT no universo das Ciências Contábeis, que a proposta desta pesquisa tem um olhar

inovador, uma vez que revelará uma adaptação que considera elementos ligados ao docente para determinação do uso de tecnologias no ensino.

O ciclo de vida e a qualificação docente já foram estudados no ambiente do ensino contábil, como propuseram Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) e Nagib e Silva (2020). Assim, espera-se que, por ambas temáticas considerarem, em sua essência, elementos ligados à motivação do docente, sua formação, suas experiências e suas disposições durante os anos exercendo a docência, que estas também se relacionem com os constructos da teoria UTAUT, como a expectativa de esforço, a expectativa de desempenho, a influência social e as condições facilitadoras, visto que estes constructos estão intimamente relacionados – vide Nishi (2017) – aos aspectos motivacionais e comportamentais do ser humano.

O despertar das tecnologias, no ambiente acadêmico, faz parte da evolução da sociedade, como posto por Moran (2005). A definição da palavra tecnologia para o dicionário Michaelis (2022) está para “um conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, à indústria, à educação etc.”. Nesse ponto, tem-se que a palavra tecnologia abre um rol de possibilidades de estudo, como por exemplo, o uso de plataformas digitais, simulações, jogos corporativos, realidade virtual e aumentada, além das ferramentas de comunicação e ambientes virtuais.

A problemática diante da adoção das tecnologias em sala de aula, em especial, no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, leva à reflexão sob três perspectivas: discentes, docentes e instituições de ensino superior (IES). O cenário atual, nas (IES), revela que os estudantes estão cada vez mais conectados em dispositivos com maior capacidade de processamento e com informação atualizada em tempo real e disponível a qualquer momento. Então, tem-se que o cenário é favorável à adoção de tecnologia em sala de aula, dado que o público ao qual se destina o uso está inserido no ambiente digital e possui o dinamismo necessário para utilizá-la.

Assim, estima-se que se faz necessária a atualização da formação docente para adoção de tecnologias. Este fato coloca a IES sob a necessidade de atualizar a forma com a qual se desenvolve o conhecimento em sala de aula, trazendo as tecnologias para somar à formação do estudante. Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário investir em plataformas e na formação continuada dos professores, além de atualizar os currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, promovendo o uso de tecnologias alinhadas aos objetivos educacionais, favorecendo a aproximação das expectativas dos estudantes com as metodologias aplicadas pelos docentes.

Sendo assim, este estudo desperta, na literatura, uma contribuição teórica, dado que acrescenta à investigação de intenção e uso de tecnologias, os fatores ligados à educação contábil, em especial, ao ciclo de vida docente e à qualificação docente. Nessa mesma linha, oferece uma contribuição prática, revelando às IES um caminho para ampliação de uso de tecnologias em sala de aula, bem como investimento na formação docente, em sistemas de tecnologia da informação, com foco na melhora do desempenho da instituição, dos docentes e dos estudantes.

Fomentar o uso de tecnologias em sala de aula exige, do docente, revisão e estudo contínuo das inovações que colaboram com metodologias de ensino, bem como as inovações voltadas para o mercado de trabalho, tornando o ambiente de sala de aula mais alinhado às expectativas da sociedade quanto à formação do profissional de contabilidade. Nesse ponto, espera-se, também, que o resultado desta pesquisa seja capaz de ajudar a consolidação do uso de tecnologias em sala de aula, em especial, no ensino de contabilidade, colaborando para o desenvolvimento do conhecimento prático e do entendimento das inovações tecnológicas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este Capítulo tem por objetivo apresentar os modelos de intenção e uso de tecnologias, em especial, a UTAUT. Seguindo, tem-se a apresentação da literatura correlata ao tema deste estudo, delimitada pela ótica do ciclo de vida docente e da qualificação docente. Por fim, apresenta-se um quadro resumo das hipóteses de estudo levantadas durante a revisão da literatura.

2.1 Modelos e Teorias de intenção e uso de tecnologias

Os modelos e teorias de intenção e uso de tecnologias não são novidades na literatura. Encontra-se pesquisas que mostram as aplicações de modelos e teorias em diversas áreas do conhecimento, sobretudo nas áreas de negócios, engenharia e ciências da computação e informação (HUANG; KAO, 2015).

Este estudo fundamenta-se na *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* – UTAUT, visto o pioneirismo na reunião de diversos constructos abarcados em outros modelos para definição de uma teoria unificada de intenção e uso de tecnologias. Dessa forma, visando entender os modelos que foram utilizados como base para a teoria UTAUT, parte-se para uma breve apresentação individual de cada um.

A primeira teoria analisada foi proposta por Fishbein e Ajzen (1975), denotada por Teoria da Ação Racionalizada - *Theory of Reasoned Action* (TRA) e revela que o comportamento humano é ditado por questões racionais. Contudo, não se pode isolar a influência que o ambiente poderá exercer sobre as decisões. A TRA é objeto em vários estudos, como os apresentados por Lacaille (2020), Effendi et al. (2020), Harb et al. (2021) e Song, Chen e Zeng (2021).

A TRA foi estudada, posteriormente, por Davis (1989) que apontou sua importância em diversas áreas do conhecimento, não apenas a social, mas também no contexto dos sistemas de informação. Davis (1989), ao estudar a TRA, desenvolveu uma nova roupagem para o modelo criado por Fishbein e Ajzen (1975). Dessa forma, apresentou o Modelo de Aceitação da Tecnologia - *Technology Acceptance Model* (TAM).

O modelo apresentado por Davis (1989) apresenta evoluções da TRA e visa compreender, sob o olhar da tecnologia da informação, fatores externos que impactam nas decisões do usuário. Uma das grandes contribuições do modelo TAM de Davis (1989) foi a introdução, em modelos teóricos de intenção e uso de tecnologias, de constructos em seu design.

Assim, Davis (1989) criou os conceitos de utilidade percebida e facilidade de uso percebida como elementos que se relacionam com a atitude do consumidor de determinada tecnologia, bem como sua intenção e, de fato, o uso. O modelo TAM foi empregado em pesquisas como de Rafique et al. (2020), Kamal, Shafiq e Kakria (2020), Vahdat et al. (2021) e Yuen et al. (2021).

De acordo com Legris, Ingham e Colletette (2003), o modelo TAM apresenta limitações não conseguindo responder, na totalidade (ou próximo a isso), os fatores que levam um usuário a aceitar utilizar determinada tecnologia. Esta observação foi percebida anteriormente por Venkatesh e Davis (2000), que visaram a introdução de um novo modelo na literatura. Assim, apresentaram uma nova versão do TAM, denotado TAM2 e que, além dos elementos originais do TAM, considerou o constructo influência social em seu design. Este modelo modificado foi utilizado por Shim e Yoon (2020) e Milly (2021).

Adiante nos modelos e teorias que serviram como base para a elaboração UTAUT, tem-se a teoria do comportamento planejado – *Theory of Planned Behavior* (TPB). Esta teoria propôs constructos ligados às crenças comportamentais e normativas, as normas subjetivas e os controles percebidos à intenção comportamental ou comportamento em si. Essa teoria foi proposta por Ajzen (1991) e é amplamente usada, nas palavras do autor, na predição do comportamento do consumidor. A TPB foi aplicada nas pesquisas de Bagheri, Emani e Damalas (2021), Taing e Chang (2021), La Barbera e Ajzen (2021) e Maryam (2021).

Ainda sobre os modelos e teorias base para elaboração da UTAUT, tem-se a combinação de duas teorias já explicitadas – TAM e TPB. A união dessas teorias resultou na apresentação da teoria combinada TAM-TPB, proposta por Taylor e Tood (1995). Os pesquisadores afirmam que as teorias combinadas podem elevar o poder de explicação, uma vez que a TAM revela características de intenção de uso particular, enquanto a TPB expõe fatores normativos e de controle que auxiliam na intenção ou uso de uma tecnologia. Ressalta-se que os autores citados apontam o uso para ambiente organizacional. A teoria combinada TAM-TPB foi aplicada nas pesquisas de Troise et al. (2020), Morchid (2020) e Choe, Kim e Hwang (2021).

Outro modelo que foi base para elaboração da UTAUT é o modelo motivacional – *Motivational Model* (MM). Esse modelo – criado na psicologia – contribui com o entendimento do comportamento humano frente suas motivações (VENKATESH et al., 2003). Desenvolvido por Davis et al. (1992), esse modelo apresenta os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Para os autores, a motivação intrínseca é a realização de uma tarefa sem que haja a expectativa de um resultado diferente da rotina da tarefa executada, enquanto a motivação extrínseca aponta

que determinada atividade é executada já se esperando resultados vantajosos para quem a executou.

O modelo motivacional (MM) foi desenhado observando-se dois constructos e duas variáveis. Para os constructos, os autores apontam a facilidade de uso e a qualidade do resultado. Esses constructos são moderados pelas variáveis utilidade (motivação extrínseca) e prazer (motivação intrínseca), sendo que, para Davis et al. (1992), a intenção de uso está fortemente relacionada com a variável utilidade. A aplicação modelo MM pode ser encontrada nas pesquisas de Souza e Farias (2021) e Goyzueta Rivera e Poma Chuquimia (2021).

Além dos modelos expostos, tem-se o modelo de utilização do PC – *Model of PC Utilization* (MPCU). Esse modelo foi apresentado por Thompson, Higgins e Howell em 1991 e está baseado em seis constructos que visam explicar o uso de computadores pessoais. Para os autores citados, o uso de um computador pode estar balizado pela adequação da função, o afeto em relação ao uso, a complexidade de uso, os fatores sociais, as condições facilitadoras e as consequências de longo prazo. O modelo MPCU foi aplicado nas pesquisas de Kemp, Palmer e Strelan (2019) e Mohamed, Sharif e Muhayiddin (2020).

Encontra-se, também, nas bases de formação da UTAUT, duas outras teorias, são elas: teoria da difusão da inovação e teoria social cognitiva. A teoria da difusão da inovação – *Innovation Diffusion Theory* (IDT) foi desenvolvida por Rogers (2003) e aponta o quão uma inovação pode ser aceita por um indivíduo em função de cinco atributos. A pesquisa de Nishi (2017), baseada em Rogers (2003), aponta estes atributos, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Atributos e Conceitos da ITD

Atributo	Conceito	Associação com Taxa de Adoção
Vantagem Relativa	O grau de percepção de vantagem pelo uso da inovação é maior que a expectativa inicial.	Positivamente Associada
Compatibilidade	O grau de percepção do usuário em função de experiências anteriores, valores e necessidades existentes	Positivamente Associada
Complexidade	O grau de percepção do usuário em função da dificuldade de entendimento e uso de uma inovação.	Negativamente Associada
Experimentação	É a mensuração do quanto a inovação pode ser testada e experimentada.	Positivamente Associada
Observabilidade	É a mensuração do quanto uma inovação é percebida por outros, externos ao usuário	Positivamente Associada

Fonte: Roger (2003) e Nishi (2017)

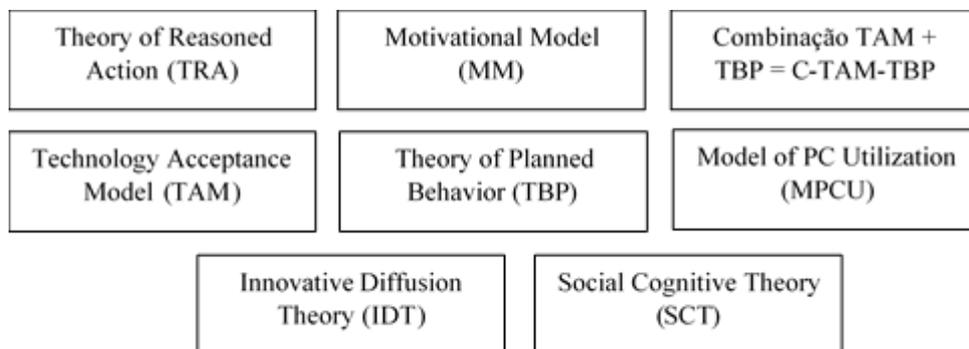
A teoria proposta por Rogers (2003) revela a taxa de adoção de uma inovação a partir dos atributos dispostos no Quadro 1. O autor revela que essa taxa pode sofrer influência de

algumas variáveis moderadoras, por exemplo, os tipos de decisão da inovação, os canais de comunicação, a natureza do sistema social e a intensidade do esforço. A decisão de adoção de uma tecnologia pode ser feita de modo individual, coletivo ou autoritário, conforme apontado por Rogers (2003).

Por sua vez, a teoria social cognitiva – *Social Cognitive Theory* (SCT) foi desenvolvida por Bandura (1989) e aponta que o ambiente, o comportamento e o cognitivo do indivíduo se relacionam enquanto variáveis, sendo esta relação capaz de influenciar o indivíduo em uma determinada ação. Bandura (1989), por meio de sua teoria, postula o conceito de autoeficácia como o indivíduo que utiliza o próprio julgamento, dada sua capacidade, conhecendo o seu esforço e tempo para traçar seu comportamento frente a uma determinada ação. Uma aplicação da SCT foi proposta por Compeau e Higgins (1995) na qual foi identificado que o uso de uma tecnologia pode ser determinado em função do estímulo ao uso e das expectativas quanto ao resultado que se pode alcançar.

A Figura 1 representa um resumo dos modelos e teorias que formaram a base para desenvolvimento da teoria UTAUT.

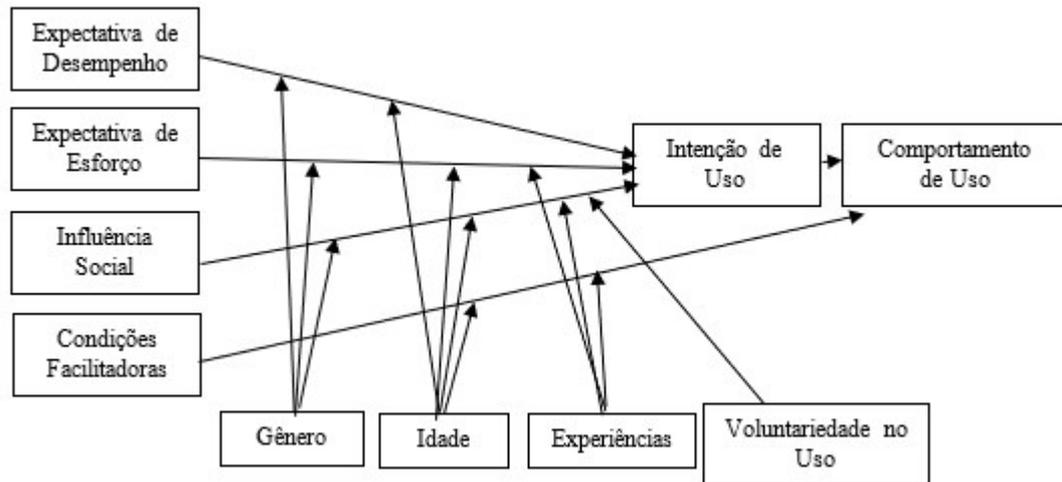
Figura 1 - Bases de formação da UTAUT



Fonte: Elaboração própria

Tem-se, pelo exposto, que a UTAUT é formada pelas melhores características de cada modelo/teoria base conforme descrito por Venkatesh et al. (2003). Nessa perspectiva, os autores desenvolveram uma teoria de intenção e uso de tecnologias baseada em quatro constructos e quatro moderadores. Na Figura 2 tem-se a representação teórica da UTAUT.

Figura 2 - UTAUT



Fonte: Venkatesh et al. (2003)

Por meio da Figura 2, pode-se perceber os quatro constructos apontados por Venkatesh et al. (2003): expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras. Esses constructos são moderados pelas variáveis gênero, idade, experiências e voluntariedade no uso.

Com a finalidade de facilitar a compreensão da UTAUT, a partir das origens de cada constructo e variável frente os modelos/teorias bases, apresenta-se um resumo, conforme disposto no estudo de Nishi (2017). Por meio do Quadro 2, tem-se a apresentação deste resumo.

Quadro 2 - Constructos da teoria UTAUT e bases formadoras

Constructos/ moderadores	TAM	TRA	TPB	TAM- TPB	MM	MPCU	IDT	SCT
Expectativa de Desempenho				X	X	X	X	X
Expectativa de Esforço	X	X	X			X	X	
Influência Social	X		X	X		X	X	
Condições Facilitadoras			X	X		X	X	
Gênero	X		X					
Idade			X					
Experiências		X		X		X	X	
Voluntariedade	X	X						

Fonte: Adaptado de Nishi (2017)

Pelo exposto no Quadro 2, pode-se perceber que os constructos estão apontados em vários modelos/teorias bases (identificados nos títulos das colunas). As variáveis moderadoras

estão assim colocadas, uma vez que, para Venkatesh et al. (2003), mulheres, pessoas mais velhas e pessoas com pouca experiência anterior com tecnologia apresentam diferenças nos níveis de intenção de uso de tecnologias quando comparados com os demais perfis.

O constructo “Expectativa de Desempenho” significa, para os autores da UTAUT, o grau que a pessoa analisada acredita que o uso de tecnologia resultará em melhores desempenhos em seu trabalho. Em pesquisas que abordam o uso da UTAUT no contexto acadêmico, esse fator se revela como um dos principais motivadores do uso de tecnologias (LEAL, 2012; PEREZ et al., 2012).

O segundo constructo é denotado como “Expectativa de Esforço” e traduz o quão o indivíduo pesquisado apresenta facilidade no uso de tecnologias. Venkatesh et al. (2003) revelam que avaliar esse fator se mostra importante, tanto em cenários em que o indivíduo adota tecnologia por livre vontade, quanto em situações em que o uso de tecnologia não se torna uma alternativa, uma vez que, para os autores, adotar uma tecnologia em que o indivíduo já tenha certo grau de familiaridade expressará menor grau de esforço aplicado. Contudo, quando não se conhece uma tecnologia e visa aplicá-la, os autores apontam que há necessidade da expressão de mais esforço por parte do usuário, dado que há uma curva de aprendizagem a se cumprir até que esta nova tecnologia passe a soar como natural para quem a utiliza.

O terceiro constructo da UTAUT, definido por Venkatesh et al. (2003), é apontado como “Influência Social” e busca revelar o contexto em que a adoção de tecnologias ocorre, a partir da mensuração do grau de percepção do entorno ao indivíduo, que estimula o uso de tecnologias. Esse fator – em linha com os autores citados – só exerce resultado quando se analisa um cenário em que o uso de tecnologias se faz obrigatório. Abu-Al-Aish e Love (2013) apontam como exemplo, o ensino a distância, em que a voluntariedade para a intenção e uso de tecnologias não ocorre.

Por fim, tem-se como último constructo para intenção/uso de tecnologias as “Condições Facilitadoras”. Para Venkatesh et al. (2003) é a representação da percepção de o quanto o indivíduo passará a utilizar mais tecnologias em casos em que se percebe uma rede de suporte auxiliando-o na jornada de utilização, como por exemplo, suporte técnico em ferramentas de ensino digitais.

A relação entre os constructos e as variáveis moderadoras – apresentadas na Figura 2 – geram a intenção e uso de tecnologias. Assim, tem-se que a intenção mensura a disposição do indivíduo a utilizar determinada tecnologia, sendo que esta disposição está ligada a fatores motivacionais. Já o efetivo uso da tecnologia se dá na efetivação da intenção, ao qual o

indivíduo munido, por exemplo, de conhecimento, vontade e estímulos do ambiente ao qual está inserido, pratica a utilização de determinada tecnologia.

As pesquisas que utilizam a UTAUT ainda são escassas no contexto em que os objetos de pesquisa não sejam organizações ou comportamento do consumidor, se tornando pouco explorada na análise do ambiente de ensino-aprendizagem, em especial, no ensino de contabilidade. Dessa forma, não foi identificada, na literatura, uma adaptação da UTAUT que vise a análise da intenção e uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando analisado o cenário brasileiro.

Com a finalidade de identificar o que se tem nas pesquisas relacionadas à UTAUT, em especial no contexto do ensino de contabilidade, e que pode se relacionar com a temática proposta neste estudo, apresenta-se o Quadro 3 com os estudos correlatos.

Quadro 3 - Estudos correlatos UTAUT

Autor(es)	Área de aplicação	Objetivo	Resultado
Marchewka e Kostiwa (2007)	Várias Áreas	Descrição das percepções dos alunos por meio do modelo UTAUT na aceitação do uso do Blackboard como ferramenta de aprendizagem.	Alunos entendem a importância da ferramenta, mas afirmam que não utilizam todos os recursos disponíveis.
Nogueira (2014)	Ciências Contábeis	Analisar os fatores que estão relacionados com a adoção e o uso da tecnologia pelos docentes em Ciências Contábeis baseado no modelo UTAUT.	Constatou-se a presença marcante do fator Expectativa de Desempenho entre os docentes pesquisados. A Expectativa de Esforço e a Influência Social demonstraram relevância para alguns professores e a concepção Pedagógica não demonstrou relação com o processo de adoção.
Khechine et al. (2014)	Sistemas de Informação	Determinar os fatores que explicam a aceitação de um webinar em disciplina de aprendizagem combinada, pautado no modelo UTAUT.	Os resultados de aceitação de uso foram principalmente influenciados pela variável expectativa de desempenho e expectativa de esforço, não levando a novas descobertas na literatura, mas evidenciando a importância dos fatores com relação comprovada.
Nganga, Leal e Ferreira (2016)	Ciências Contábeis	Verificar e avaliar quais aspectos influenciam na aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docentes nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis (PPGCC), com base no Modelo UTAUT.	A Expectativa de Esforço e a Expectativa de Desempenho são, na percepção dos docentes, aqueles construídos com maior influência. O construto Influência Social foi percebido de modo parcial e, por fim, verificou-se que as Condições Facilitadoras foram percebidas como importantes no processo de adoção de tecnologias nos PPGCC's
Almiah, Alamri e Al-Rahmi (2019)	Várias Áreas	Examinar os efeitos dos diferentes fatores formadores do UTAUT identificados na literatura sobre a aceitação dos estudantes quanto a aplicativos	Os resultados mostraram que os estudantes alinham a aceitação de tecnologia móvel de aprendizagem aos fatores de qualidade da informação percebida, compatibilidade percebida, confiança, autoeficácia e segurança

		de aprendizagem móvel no ensino superior	percebida, tornando possível o sucesso de projetos de aprendizagem móvel.
Martins, Quintana e Gomes (2020)	Ciências Contábeis	Identificar quais fatores comportamentais possibilitam aos alunos o uso de podcast, baseado na teoria UTAUT.	Os fatores que colaboram com a intenção e uso de podcasts são influência social e expectativas de desempenho.
Abbad (2021)	Várias Áreas	Analisar as intenções de uso dos alunos e o real uso do MOODLE – sistema de e-learning – na Universidade de Hachemita.	Os resultados apontam que a expectativa de esforço, expectativa de desempenho e condições facilitadoras afetaram o comportamento de uso do Moodle. Além disso, a influência social não revelou impacto nas intenções de uso do sistema sob investigação.
Yahaya et al. (2022)	Várias Áreas	Avaliar a intenção dos educadores em adotar a sala de aula invertida com base nos fatores de intenção de uso elencados pela UTAUT	Os resultados revelam que os fatores sociais são fundamentais na decisão dos educadores em adotar a sala de aula invertida, bem como a satisfação do educador e a vontade em adotar outros métodos de ensino em sala de aula.
Mujalli, Khan e Almgrashi (2022)	Ciências Contábeis	Identificar e testar os fatores da teoria UTAUT que influenciam estudantes e professores quanto ao uso da plataforma Blackboard – sistema de e-learning – durante a pandemia de COVID-19.	Os resultados apontam que os fatores apontados na teoria UTAUT são aplicáveis aos respondentes investigados e que a eficácia e autogestão são fatores relevantes quanto ao uso da plataforma Blackboard.

Fonte: Elaboração própria.

Algumas adaptações da UTAUT são conhecidas, chamadas de reconstrução da teoria, conforme a pesquisa de Nishi (2017), que objetiva a aplicação ao comportamento do consumidor. Além desta, tem-se, na literatura, novas roupagens, como as teorias UTAUT2 e UTAUT3. A UTAUT2 é uma variação da UTAUT (TAK; PANWAR, 2017) sendo considerada uma adaptação ao proposto pelo modelo original ao inserir, além dos 4 constructos originais, as variáveis motivações hedônicas, valor do preço e hábitos como fatores determinantes na intenção e uso de tecnologias.

Conforme citado, as variáveis entrantes da teoria UTAUT2 são: motivação hedônica, valor do preço e hábito. Slade et al. (2013), Tak e Panwar (2017) e Venkatesh et al. (2010) apontam que estes fatores podem ser definidos como:

- a) Motivação hedônica: Diversão ou prazer quanto ao uso de tecnologia.
- b) Valor do preço: Trade-off cognitivo dos consumidores entre os benefícios percebidos e os custos monetários para usá-los.
- c) Hábito: Automação do comportamento, desde o aprendizado original até o uso regular de uma determinada tecnologia.

A UTAUT2 foi aplicada na pesquisa de Slade et al. (2013). Os autores buscaram identificar constructos adicionais ao modelo estudado, no intuito de aprimorá-la, aumentando sua aplicabilidade. Os resultados indicaram novos constructos: expectativa de conveniência, expectativa de resultado, expectativa de tempo, facilidade de uso da linha de base, facilidade de aprendizagem, impacto da deficiência, influência profissional, influência dos pares, suporte ao usuário, segurança e confidencialidade, problemas com tecnologia, prompts, prazer de uso, prazer com a novidade, custo de hardware e custo de softwares. A justificativa dos autores é que o uso de tecnologias mobile faz com que seja necessária uma avaliação mais profunda da intenção e uso. Slade et al. (2013) também afirmam que são poucos os estudos que visam identificar novos fatores para a UTAUT e que, por se tratar de uma análise comportamental, a revisão é bem-vista, dado o dinamismo do comportamento social e o desenvolvimento tecnológico.

Uma outra adaptação a UTAUT foi discutida e apresentada por Gunasinche et al. (2019), denotada como UTAUT3. A motivação para tal estudo foi a inobservância – na visão dos autores – da aplicabilidade da UTAUT no contexto do *e-learning*. De acordo com Gunasinche et al. (2019), o constructo “inovação pessoal em TI” significa o traço de personalidade que faz com que as pessoas desejem experimentar novas tecnologias. Os autores concluem que a expectativa de desempenho, condições facilitadoras, hábitos e motivação hedônica foram influenciadas pela adoção por parte do estudante do *e-learning*. Entretanto, os constructos influência social e inovação pessoal em TI não foram preditores significativos para o modelo.

Até aqui, os estudos discutidos evidenciam que as pesquisas que envolvem a UTAUT estão – de forma geral – aplicando os constructos e as variáveis moderadoras do modelo original para analisar o contexto retratado pela pesquisa, assim sendo, não se tem sugestões ou propostas de alteração dos constructos e das variáveis moderadoras apontadas por Venkatesh et al. (2003).

Percebe-se, no decorrer desta seção, que poucos são os achados, na literatura, que abarcam o perfil do professor, a definição de modelos de intenção e uso de tecnologias, a aplicação e relação dos fatores bases de formação destes modelos nas ações do cotidiano, seja na profissão contábil, conforme Castro (2014), ou no exercício do ensino, como apontam Nganga, Leal e Ferreira (2016).

Contudo, ao verter a literatura acerca da temática e sustentadas pelas justificativas apresentadas no decorrer dessa seção, não foi identificado como as variáveis ligadas ao docente podem influenciar a intenção ou uso de tecnologias no exercício da docência. Dessa forma, reforça-se que a proposta é identificar qual a configuração da UTAUT para o contexto do

docente em Ciências Contábeis no Brasil, a partir da adição de variáveis moderadoras ligadas ao ciclo de vida docente e às qualificações docentes.

A escolha pelo ciclo de vida docente e as qualificações docentes para este estudo estão pautadas na aplicação dos temas na caracterização do perfil do professor, como apontado por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) e Nagib e Silva (2020). Assim, para nortear o estudo, utiliza-se o ciclo de vida docente apresentado por Huberman (2000), por ser o modelo seminal acerca desse tema e, para as qualificações docentes, apoia-se nos achados de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), pela relevância e amplitude no tocante ao estudo do professor.

Por conseguinte, parte-se para a exploração da literatura sobre o ciclo de vida docente e as qualificações docentes.

2.2 Estudos Correlatos ao Docente – Ciclo de Vida e Qualificação Docente

Essa seção tem por objetivo apresentar estudos correlatos à temática abordada, como pautado em dois elementos centrais: o ciclo de vida docente e a qualificação docente.

2.2.1 Ciclo de Vida Docente

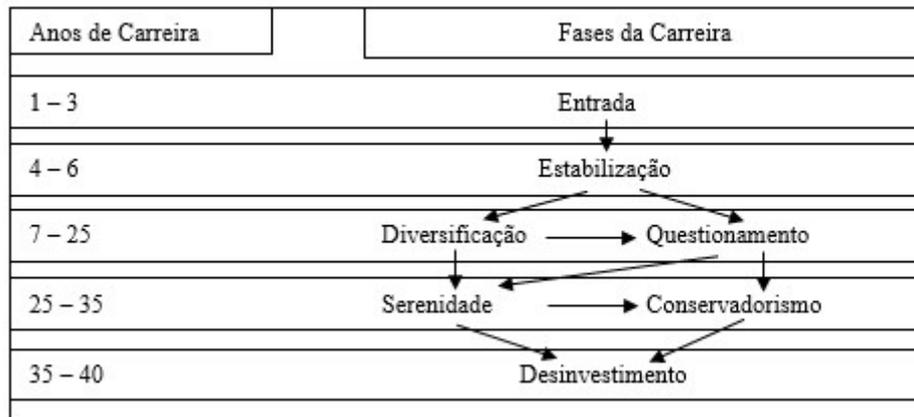
O ciclo de vida docente é definido por Huberman (2000, p.37) como “a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores”. O autor propõe um modelo em cinco níveis, compreendendo desde o ingresso à carreira de professor até sua saída da profissão. Não existe apenas o modelo de Huberman (2000) para definir os estágios da carreira profissional do professor, dado que, na literatura, são encontradas as propostas de Gonçalves (2000) e Moita (2000). As diferenças entre os modelos se dão na extensão de cada etapa do ciclo, bem como nas características nelas observadas.

O estudo do momento profissional do docente é fruto de poucas pesquisas no âmbito acadêmico, conforme apontam Huberman (2000, pp. 35-36), Brito (2011) e Cardoso (2017). Além disso, Nagib e Silva (2020), seguindo o apontado por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), denotam que, no contexto das Ciências Contábeis, o estudo do ciclo de vida é ainda mais incipiente, grande parte das vezes, por não se ter um modelo desenhado para o contexto das Ciências Contábeis, sendo necessário utilizar de elementos e

modelagens desenvolvidas para outras ciências sociais ou o modelo original proposto por Huberman.

O perfil do professor pode ser um fator que dita a disposição do docente em propor novas metodologias dentro da sala de aula (Nagib e Silva, 2020). Nesse sentido, o entendimento do ciclo de vida docente ganha relevância, principalmente ao estratificar as diferenças em cada momento da carreira profissional do professor. Assim, por meio da Figura 3 revela-se os estágios do ciclo de vida docente. Orienta-se que a leitura da Figura 3 seja feita em linha, para que haja a compreensão de cada fase do estágio do ciclo de vida proposta Huberman (2000).

Figura 3 - Modelo do Ciclo de Vida Docente



Fonte: Huberman (2000, p.47).

Huberman (2000) esclarece que o início da carreira docente é pautado pela fase de “Entrada”. Para o autor, esse momento compreende por volta de 1 a 3 anos do exercício da docência. Nessa fase, Huberman (2000) revela que o docente está totalmente aberto a conhecer as propostas e desafios da carreira, com alta expectativa e foco na profissão, mas que, em virtude de fatores externos ao docente, como por exemplo, resistência dos estudantes, solidão pedagógica e padrões pré-determinados pelas instituições de ensino, podem levar o profissional – segundo Huberman (2000) e Isaia et al. (2006) – ao “choque de realidade” diante do que efetivamente é exposto pela profissão.

O segundo estágio da carreira docente é pautado pela fase de “Estabilização”. Huberman (2000) expõe que é nesse momento – entre o quarto até o sexto ano de profissão – que o docente aumenta sua confiança em sala de aula. Em complemento, Araújo et al. (2015), reforçam que, durante a fase de estabilização, o docente supera os medos e receios advindos do início da carreira docente.

O terceiro estágio do ciclo de vida docente compreende os 18 anos seguintes à fase de Estabilização e é denotado como “Diversificação e Questionamento”. Durante esse período, Huberman (2000), seguido de Araújo et al. (2015) apontam que o professor se sente maduro o suficiente para experimentar novos formatos de aula, diversificando na apresentação do conteúdo e formatos de sala de aula. Ressalta-se que o professor, na busca pela diversificação, se mostra mais empenhado nas equipes pedagógicas da Instituição de Ensino Superior (IES) em que atua (HUBERMAN, 2000).

Pelo fato do terceiro estágio do ciclo de vida docente compreender um grande intervalo temporal – sendo esse fato até uma crítica para aplicação do modelo – o docente pode iniciar, mais para os anos finais, uma perda de inspiração para continuar experimentando novas propostas de ensino, partindo para reflexão de quais são suas possibilidades de atuação ainda existentes dentro da carreira de professor. Esse momento Huberman (2000) denota como “Questionamento” e se torna um período que o docente busca resgatar tudo que entregou durante sua carreira e o que ainda poderá entregar, podendo buscar novas funções no mundo acadêmico – como por exemplo, funções administrativas – ou diminuir o contato com os deveres das IES (ARAÚJO et al., 2015).

O quarto estágio do ciclo de vida docente é um desdobramento da terceira fase, ou seja, o docente tende a seguir um determinado caminho a partir de como terminou sua vivência no estágio anterior. Assim, o quarto estágio pode ser compreendido como “Serenidade ou Conservadorismo”.

O docente que saiu do terceiro estágio vinculado às características da diversificação e buscou inovar em sala de aula, propondo novos layouts de sala de aula, materiais diversificados, adoção de estratégias de ensino diferentes da aula expositiva, carregou a motivação da experimentação em sala de aula. Contudo, essa motivação em “experimentar” vai acabando, podendo aumentar o distanciamento com estudantes e o próprio ambiente acadêmico. Para Huberman (2000), esse distanciamento pode estar relacionado ao abismo de gerações entre estudantes e professores, levando-o ao quarto estágio voltado para a serenidade. Por outro lado, o professor que seguiu, na terceira fase, o caminho do questionamento, chega no quarto estágio do ciclo de vida reforçando suas indagações, lamentações e resistência às mudanças (ARAÚJO et al., 2015).

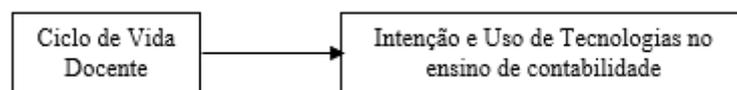
Por fim, o último estágio do ciclo de vida, conforme o modelo de Huberman (2000), é chamado de “Desinvestimento”. Nesse momento, o professor se prepara para a saída da profissão e pode apresentar dois sentimentos distintos, podendo ser uma saída serena e feliz, onde há reconhecimento e valor pelas conquistas advindas com a carreira de professor, ou um

sentimento próximo à amargura, em que o professor se apega às frustrações e expectativas não atendidas ao longo da carreira.

A apresentação do ciclo de vida e suas fases, conforme desenvolvido por Huberman (2000), e explorado por Araújo et al. (2015), revelam que o estudo do docente está vinculado às características do professor. Não obstante, Bazani e Miranda (2018) sugerem que as fases do ciclo de vida docente podem ser influenciadas por variáveis externas – como por exemplo, fatores motivacionais, estrutura e ambiente universitário e ocorrências de atividades administrativas em paralelo ao exercício da docência. Dessa forma, analisar o docente sob qualquer aspecto leva a uma análise das características do professor, sobretudo quando se busca inferir acerca do comportamento do professor frente ao uso de tecnologias, metodologias utilizadas em sala de aula e formas (estilos) de ensinar.

Conforme evidenciado, não foram encontrados, na literatura, estudos que relacionam o ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis com a intenção e uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, apresenta-se, a partir da Figura 4, a relação sugerida neste estudo:

Figura 4 - Relação proposta: ciclo de vida docente versus intenção e uso de tecnologias



Fonte: Elaboração própria.

Espera-se que os professores, no início do exercício da docência, ou seja, nos primeiros dois estágios do ciclo de vida docente, sejam mais jovens e vinculados às tendências de tecnologia em sala de aula, por meio de aplicativos de celular, gamificação ou outras ferramentas digitais.

Contudo, não será um resultado contraditório se os docentes que estão do terceiro ao quinto estágio do ciclo de vida docente apresentarem resultados positivos quanto à intenção e uso de tecnologias em sala de aula, sendo motivados pela mudança de perfil do estudante, por pressão das instituições de ensino, pela situação do ambiente ou pela disposição individual de estar alinhado com as tendências de mercado e exercício da docência. Tal fato, pôde ser observado nos anos de 2020 e 2021, quando os docentes, em virtude do cenário pandêmico, provocado pela COVID-19, tiveram que adotar estratégias digitais para conseguirem, minimamente, exercer a profissão.

Dessa forma, enuncia-se como primeira hipótese de estudo:

H₁: Os estágios do ciclo de vida docente estão associados aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

O perfil do professor, abordado neste estudo, também é definido a partir da qualificação docente. Assim, parte-se para a investigação dessa temática na próxima subseção.

2.2.2 Qualificação Docente

Nessa subseção são apresentadas as definições acerca da qualificação docente. Para tal, considera-se como qualificação docente os seguintes aspectos: Qualificação Acadêmica, Qualificação Profissional e Qualificação Pedagógica. A Figura 5 representa a tríade vislumbrada por estes aspectos.

Figura 5 - Qualificação Docente e seus aspectos formadores



Fonte: Adaptado de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013).

A partir da Figura 5, é possível observar que, neste estudo, a qualificação docente está restrita a esses três aspectos formadores. A escolha por esses aspectos vai ao encontro do observado na literatura, principalmente no tocante aos estudos voltados para o ensino de contabilidade, como Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) e Nagib e Silva (2020).

O estudo da qualificação docente revela a importância da formação do professor no processo de educar, de forma a beneficiar os próprios docentes e estudantes a desenvolverem novas habilidades e competências que tornarão mais eficientes o processo de ensino-aprendizagem (AMORIM et al., 2011).

2.2.2.1 Qualificação Acadêmica

A área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo – formadora de um eixo do conhecimento para o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), era composta em 2021 – ano do último levantamento publicado – por 187 programas de pós-graduação voltados para cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais. Este resultado revela um crescimento de mais de 460% frente ao ano 2000, quando eram reconhecidos 40 cursos de mestrado e doutorado para essa área do conhecimento no Brasil.

Para a CAPES (2021), o crescimento do número de programas de pós-graduação não deve ser interpretado como um mero aumento numérico de oferta, mas sim um ensejo para o desenvolvimento qualitativo dessa área do conhecimento. Nesse sentido, revela-se, a distribuição dos cursos de pós-graduação e programas em relação às notas obtidas na avaliação divulgada em 2021.

Tabela 1 - Distribuição dos programas de pós-graduação Stricto Sensu pela avaliação CAPES

Nota	Quantidade de Programas de Pós-Graduação	Modalidade Acadêmica	Modalidade Profissional
1	1	0	1
2	5	1	4
3	49	26	23
4	82	36	46
5	36	25	11
6	9	9	0
7	5	5	0
Total	187	187	187

Fonte: Adaptado de Capes (2021). Nota: Apenas programas em funcionamento até a última avaliação CAPES quadriênio (2017-2020)

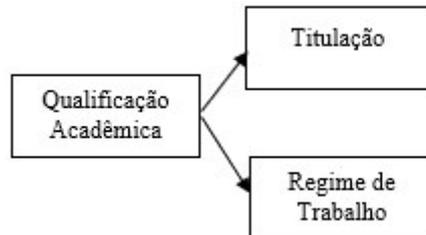
A importância de conhecer a qualidade dos cursos de pós-graduação vai ao encontro do que afirmam Cornacchione Júnior (2004) e Andere e Araujo (2008). Para esses pesquisadores, os programas de pós-graduação – em especial os programas de Ciências Contábeis – devem objetivar a formação de pesquisadores, destacando a produção científica em pesquisas e publicações.

Os posicionamentos de Cornacchione Júnior (2004) e Andere e Araujo (2008) não são máximas dentro da literatura, uma vez que existe uma outra linha de pensamento, representada por estudos como o de Comunelo et al. (2012), que apontam que a formação de nível stricto sensu não visa a formação de pesquisadores. Para tal, os autores indicam que o volume de

produção científica nacional revela que não há esse direcionamento. Existe, ainda, uma terceira frente de pensamento, representada pelo estudo de Freire (1996), que sugere uma inconclusão sobre o objetivo da pós-graduação em Ciências Contábeis, sendo ora voltada à formação de pesquisadores e ora voltada para a formação docente.

A qualificação acadêmica, utilizada como base neste estudo, é fruto da pesquisa de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2013). Para os autores, essa qualificação pode ser entendida como o estudo da titulação, do regime de trabalho como docente – ambos representados na Figura 6 – e da quantidade de publicações do docente. Optou-se pela exclusão da variável publicações nesta pesquisa, critério alinhado ao estudo de Nagib e Silva (2020), uma vez que se presume não haver perda de poder de inferência. A titulação e o regime de trabalho são variáveis proxies da publicação, ao passo que se espera que professores doutores, sob regime de trabalho de dedicação exclusiva, se envolvam mais na atividade de pesquisa e publiquem mais.

Figura 6 - Variáveis componentes da qualificação acadêmica



Fonte: Adaptada de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013)

Por meio da Figura 6, tem-se as variáveis componentes da qualificação acadêmica, conforme ditado por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), os quais as definem como:

- a) Titulação: Pode ser entendida como a formação acadêmica mais recente do professor, distribuída entre graduação, especialização, mestrado ou doutorado.
- b) Regime de Trabalho: É a identificação da relação contratual de trabalho entre docente e instituição de ensino, podendo ser distribuído entre horista (20 e 40 horas semanais), dedicação exclusiva ou via contrato de trabalho.

A partir de 2011, percebe-se um aumento do volume de publicações que abordam a temática qualificação acadêmica como objeto de estudo, porém, ainda é um tema que permite novas abordagens. Nesse sentido, apresenta-se, no Quadro 4, um apanhado da literatura que aborda a temática.

Quadro 4 - Estudos correlatos qualificação acadêmica

Autor(es)	Objetivo	Resultado
Marshall et al. (2010)	Investigar a redução do número de doutores em Contabilidade nos EUA.	A redução está baseada no foco das instituições em contratar professores que abarcam experiências de mercado associada ao título de mestre.
Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2013)	Investigar as relações existentes entre o desempenho discente e a qualificação docente.	A qualificação acadêmica possui relação positiva e estatisticamente comprovada com o desempenho acadêmico.
Nagib e Silva (2020)	Analisar a relação entre ciclo de vida docente e qualificação docente na adoção de metodologias ativas na graduação em Ciências Contábeis.	A qualificação acadêmica obteve relação positiva e estatisticamente comprovada com a adoção de métodos ativos.
Oliveira et al. (2020)	Analisar a relação entre a qualificação acadêmica e o conceito preliminar do curso (CPC).	Verificou-se que, embora os cursos com classificações altas do CPC tenham maior percentual de docentes com titulações de doutorado e pós-doutorado, os professores dos cursos com CPC 2 denotam maior relevância à qualificação acadêmica.

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se, a partir das pesquisas relacionadas no Quadro 4, que o estudo da qualificação acadêmica transcende a mera testagem das variáveis, ou seja, tem-se, na literatura, estudos que utilizam a qualificação acadêmica (titulação, publicação e regime de trabalho) como parte de uma relação a ser investigada.

Miranda (2011, p. 51) defende que o professor que apresenta o título de doutor tende a ter melhor habilidade no trato das pesquisas científicas, o que, por sua vez colabora, com o exercício da docência. Em linha, Ruff et al. (2009) colaboram ao afirmar que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis são criados para direcionar o estudante a se tornar um pesquisador qualificado.

A defesa pela titulação não acontece apenas Ruff et al. (2009) e Miranda (2011). Para Kachelmeier (2002), o processo de titulação de um professor, além de prepará-lo para o exercício da docência, cria a rotina de tornar o profissional questionador, com visões críticas e na constante busca por novas ideias. O estudo da titulação é comum na literatura, principalmente quando se relaciona o título do professor com o desempenho acadêmico dos

estudantes (SANTOS; CUNHA; CORNACHIONE JUNIOR, 2009; SANTOS, 2012; LEMOS; MIRANDA, 2015).

A outra variável competente à qualificação acadêmica é o regime de trabalho. Nesse sentido, Ferreira (2015) aponta a diversidade de regimes de trabalho nas universidades brasileiras, podendo ser dedicação exclusiva e regime parcial (horista, contrato semanal, mensal ou por módulos).

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) também discutem o regime de trabalho do docente em sua pesquisa e, para os autores, o docente sob regime de dedicação exclusiva possui mais tempo para, além das atividades relativas ao exercício da docência, desenvolver atividades relativas à pesquisa. Indo além, Ferreira (2015) reforça que a dedicação exclusiva permite ao docente atuar com mais dedicação ao ensino, à pesquisa, e ao exercício da extensão. Ressalta-se que Ferreira (2015) não elimina os professores sob regime parcial da atuação na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Espera-se que a titulação exerça sua contribuição à relação buscada, uma vez que, o professor que cumpriu a formação *stricto sensu* pode ter tido contato com tecnologias ou pesquisas que evidenciam a mudança do comportamento do aluno, expectativas de mercado quanto às habilidades e competências esperadas. Por outro lado, não se espera uma não conformidade entre a formação nível *lato sensu* e a adoção de tecnologias, justificada pela possibilidade do docente, em contato maior com especializações e tendências de mercado, ser capaz de absorver o uso de ferramentas, softwares, gamificação ou outra estratégia advinda desses cursos para aplicação em sala de aula. Dessa forma, apresenta-se a segunda hipótese de estudo:

H2a: A titulação do docente está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

H2b: O maior tempo de dedicação ao trabalho como docente está associado aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

O estudo da Qualificação Acadêmica é um eixo do estudo da Qualificação Docente. Sendo assim, na próxima subseção, parte-se para a investigação acerca da Qualificação Profissional.

2.2.2.2 Qualificação Profissional

O estudo da qualificação profissional revela a ambiência existente entre as práticas de mercado e as práticas acadêmicas, conforme apontam Njoku et al. (2010). Para os autores, é possível que a qualificação acadêmica e a profissional sejam parceiras na formação da qualificação do professor, sendo que as experiências mútuas tornem o professor mais alinhado com as práticas de mercado e docência. Além disso, os autores apontam que a qualificação profissional pode trazer benefícios para o exercício da docência, uma vez que permite ao professor, que atua ou que já atuou no mercado de trabalho, vivências e experiências que contribuirão com a formação dos estudantes, possibilitando levar, à sala de aula, situações encontradas na prática.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) colaboram com a visão de Njoku et al. (2010), ao defender esse alinhamento entre a qualificação acadêmica e a qualificação profissional, justificando essa visão pela relevância da união do ensino teórico com a prática contábil, ao passo que o professor com ambas as qualificações consegue traduzir com mais objetividade as realidades vivenciadas no mercado.

Contudo, não se pode considerar que há um oceano perfeito na relação entre qualificação acadêmica e profissional. Nesse ponto, Annisette e Kirkham (2007) discutem a existência de *gaps* entre as práticas vivenciadas no mercado com as provocadas em sala de aula, sendo que, argumentam tais *gaps* por meio dos caminhos que a pesquisa contábil está tomando. Na visão dos pesquisadores citados, as publicações visam cada vez menos teorizar e experimentar os caminhos da prática contábil.

O *gap* discutido por Annisette e Kirkham (2007) não deve ser encarado como um desafio apenas do docente. A transformação de um estudante em professor ocorre, sobretudo, dentro dos limites da pós-graduação, como enunciado por Lima (2006). Para Comunelo et al. (2012) o professor é formado baseado nas experiências acadêmicas e que o domínio é adquirido pela experimentação, vivências e experiências provocadas ao docente visando seu desenvolvimento.

Evoluindo na discussão desse tema, chega-se à afirmação de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2013) e Perazo et al. (2014). Para tais pesquisadores, a qualificação profissional deve ser encarada como o elo entre o exercício da docência e a experiência no exercício da profissão contábil no mercado de trabalho. Logo, Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2013) revelam as variáveis ligadas à qualificação profissional, traduzidas na Figura 7.

Figura 7 - Variáveis componentes da qualificação profissional



Fonte: Adaptado de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013)

Cada variável disposta na Figura 7 é explicada por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) como:

- a) Experiência como docente: É a ocorrência de experiência que o profissional tem ou teve como professor.
- b) Experiência como profissional: É a ocorrência de experiência no mercado de trabalho (exceto professor).
- c) Certificações: Quantidade de certificações profissionais que o professor venha apresentar.

Tem-se que a qualificação profissional, como apresentada por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), foca na observação de dados voltados para experiência como professor e com outras atividades no mercado de trabalho, logo, é possível apresentar a relação entre essas experiências, ou seja, relação entre a teoria e a prática.

Algumas pesquisas utilizaram a qualificação profissional como objeto de estudo. O Quadro 5 apresenta alguns estudos relacionados à temática.

Quadro 5 - Estudos correlatos qualificação profissional

Autor(es)	Objetivo	Resultado
Nagib e Silva (2020)	Analisar a relação entre ciclo de vida docente e a qualificação docente na adoção de metodologias ativas no ensino de graduação em Ciências Contábeis.	A qualificação profissional mostrou relação com a adoção de metodologias ativas, ao passo que o professor com experiência como docente e experiência no mercado de trabalho, tende a adotar mais métodos ativos. A certificação profissional não mostrou relação positiva.

Oliveira et al. (2022)	Analisar a relação, com base na percepção do educador, da qualificação docente na esfera acadêmica, profissional e pedagógica com o Conceito Preliminar do Curso (CPC) em Ciências Contábeis na modalidade presencial.	A respeito da qualificação profissional, a experiência profissional, salvo à docência dos professores, é maior que uma década para as três classificações do CPC. Os docentes dos cursos com menor classificação demonstram maior relevância à experiência profissional, que os cursos mais bem avaliados.
------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria.

O resultado apontado por Nagib e Silva (2020) qualifica as experiências do docente como fator relevante na adoção de metodologias em sala de aula. O ponto de o professor apresentar experiência profissional revelou, pela pesquisa dos autores, a maior propensão em adotar métodos que tornem o estudante ativo na construção do conhecimento. Assim, apoiado nos achados de Nagib e Silva (2020), estima-se que o professor com mais experiência profissional pode ser um potencial indivíduo a adotar mais tecnologias no ambiente de ensino-aprendizagem.

De forma complementar, a qualificação profissional pode se relacionar com a qualidade dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, segundo Oliveira et al. (2022). Esse fato reforça que, trazer para sala de aula experiências e vivências no mercado de trabalho contribui para uma formação alinhada às demandas da sociedade. Dessa forma, as aplicações de tecnologias se tornam parte desta ótica.

O conceito da qualificação profissional esbarra nas experiências e vivências do professor. Desse modo, pode-se, por meio dos saberes docentes, resgatar a essência das experiências e vivências na carreira do professor. O conceito de saberes, conforme Tardiff (2000) e Slomski (2009), pode ser traduzido como um conjunto de conhecimentos, técnicas, habilidades, experiências, competências e atitudes pertencentes ao docente. Ainda segundo Slomski (2009), os saberes podem pertencer a quatro grupamentos, com distintas fontes sociais e modos de integração com o trabalho docente. Assim, a definição de Slomski (2009) é resumida no Quadro 6.

Quadro 6 - Saberes Docentes

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes Pessoais dos Professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da Formação Escolar Anterior	A escola primária e secundária, os estudos de pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da Formação profissional para o Magistério	Instituições de formação de professores, os estágios, cursos de capacitação etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Slomski (2009)

O trato dos saberes experienciais está ligado às definições de Slomski (2009), conforme apresentado no Quadro 6. Em complemento, Tardif (2000) revela que os saberes experienciais são resultados das tentativas realizadas ao longo da carreira docente, principalmente na escolha do método de aula, com acertos, erros, sucessos e fracassos que levam o professor a moldar técnicas que mais se adequam para seu estilo de lecionar, bem como ao perfil dos estudantes. O pesquisador citado ainda revela que as rotinas da profissão são conhecidas e direcionadas pelos saberes docentes, em especial, pelo saber experiencial.

Percebe-se que, pelas pesquisas realizadas e pelas definições apontadas por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), a qualificação profissional foi – mesmo que de forma restrita ao universo acadêmico, em especial às Ciências Contábeis – testada em função de métodos de ensino e desempenho acadêmico, pouco relacionada à intenção ou uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, espera-se que a intenção e uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem seja resultado de experiências do docente em sala de aula, na qual avalia-se as tentativas, os acertos e os erros para definição de uma técnica que vá ao encontro das expectativas do docente e do perfil do aluno. O docente que apresenta experiência de mercado pode ser influenciado a adotar mais tecnologias em sala de aula por tentar aproximar as vivências externas à docência em sala de aula. Assim, a reaplicação de tecnologias percebidas e vivenciadas no mercado, também pode passar pelo crivo da tentativa, do acerto e do erro, na definição do professor pelo método que mais se aproxima dos objetivos educacionais buscados.

Por outro lado, o docente em início de carreira e que não tenha experiência de mercado, ou seja, todas as suas vivências e experiências são frutos de sua formação acadêmica, pode não apresentar contato com tecnologias externas ao ambiente acadêmico e que podem ser adaptadas para uso em sala de aula. Logo, espera-se que o docente com esse perfil apresente uma intenção ou uso de tecnologias limitadas àquelas adquiridas por meio de sua formação acadêmica ou pedagógica.

Por sua vez, o docente que está no início da carreira docente, mas que já apresenta vivências e experiências no mercado de trabalho, poderá utilizar dessa experiência para aplicação de tecnologias em sala de aula, como forma de aproximar seu modo de condução do processo de ensino-aprendizagem com o perfil do aluno. Espera-se, também, que o professor que se enquadre nesse perfil seja aquele que faça muito o uso da experimentação em sala de aula, alternando técnicas, métodos e tecnologias com a finalidade de encontrar um conjunto de ferramentas que seja capaz de satisfazer os objetivos educacionais almejados. Visto isso, espera-se que a experiência acadêmica e a experiência profissional sejam ambas positivamente relacionadas à intenção e uso de tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

No tocante à certificação profissional, os estudos evidenciados na literatura revelam a não relação com a adoção de métodos ativos ou desempenho discente. Por outro lado, Diehl e Souza (2007) defendem que a certificação profissional habilita o profissional a executar determinadas tarefas direcionadas para aqueles que apresentam “passaporte” ou “credencial” para o trato da problemática em questão. Logo, pode ser possível que, durante essas experiências especiais, advindas do porte de uma certificação, que o profissional tenha contato com alguma tecnologia que possa ser replicada no processo de ensino-aprendizagem durante o exercício da docência. Consequentemente, espera-se que essa variável, em contraposto ao encontrado na literatura, apresente relação positiva com a intenção e uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, acerca da qualificação profissional, enuncia-se a terceira hipótese de estudo como:

H3a: A experiência como professor está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

H3b: A experiência profissional está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

H3c: A certificação profissional está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

Para encerrar a descrição da Qualificação Docente, nos moldes apresentados por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), passa-se a investigar a qualificação pedagógica.

2.2.2.3 Qualificação Pedagógica

A qualificação pedagógica é o último fator que compõe a qualificação docente, conforme apontado por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013). Para os autores é durante a qualificação pedagógica que se adquire a preparação para o exercício da docência, ao passo que propõe o alinhamento de práticas docentes, o exercício didático, em conjunto com o desenvolvimento pedagógico. Além disso, a qualificação pedagógica se soma às experiências e vivências adquiridas por meio da qualificação acadêmica e profissional, completando a jornada do professor na preparação para o exercício da profissão (VEIGA; CASTANHO, 2000; ANASTASIOU; PIMENTA; CAVALLET, 2002).

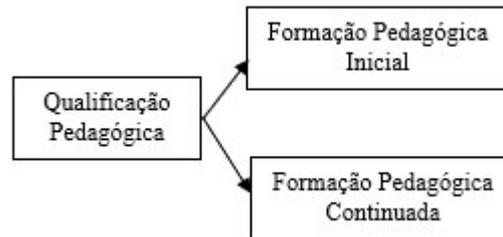
O desafio do exercício da docência compreende todos os níveis de educação, contudo, é no ensino superior que o docente se encontra mais isolado quanto às orientações voltadas para preparação de aulas, escolha de métodos e formas de ensino (ANASTASIOU; PIMENTA; CAVALLET, 2002). Adicionalmente, Oliveira e Silva (2012) apontam que a formação pedagógica se faz fundamental para o exercício da docência, observando que o fator decisório quanto à contratação de um professor ainda está focado na titulação e na experiência do profissional.

Várias são as pesquisas na literatura que avançam sobre as discussões acerca da qualificação pedagógica do professor. Nesse sentido, destaca-se o achado de Comunelo et al. (2012), que estudaram a contribuição dos Programas de Pós-Graduação na formação de docentes. Os autores concluíram que há necessidade dos Programas de Ciências Contábeis admitirem disciplinas voltadas para a formação pedagógica, visto que os egressos dos cursos analisados atuavam como professores.

Outra pesquisa que abordou o tema é a realizada por Perazo et al. (2014). Os estudiosos concluíram que o exercício da docência deveria abarcar a formação pedagógica do professor e observaram que, nas instituições de ensino analisadas, era baixo o número de professores com alguma formação pedagógica complementar.

A qualificação pedagógica, adotada neste estudo, se apoia no modelo discutido por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), representado pela Figura 8.

Figura 8 - Variáveis componentes da qualificação pedagógica



Fonte: Adaptado de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013)

A proposta apresentada por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) trata a qualificação pedagógica em duas formações que acontecem em momentos diferentes: formação pedagógica inicial e formação pedagógica continuada. Para o autor, cada formação pode ser explicada como:

- a) Formação Pedagógica Inicial: Analisa se durante a formação acadêmica e/ou profissional, o professor cursou alguma disciplina voltada para as práticas pedagógicas, em especial, aplicadas ao ensino de Contabilidade.
- b) Formação Pedagógica Continuada: Analisa se, após a conclusão de sua formação acadêmica e/ou profissional, o professor cursou algum aperfeiçoamento vislumbrando as práticas pedagógicas, em especial, aplicadas ao ensino de Contabilidade.

O estudo das práticas pedagógicas esbarra no conceito das competências necessárias para o exercício da docência. As competências relativas ao exercício de uma profissão tiveram seus estudos seminais realizados por McClelland (1973), Boyatzis (1982), Parry (1996) e foram conceituadas como um conjunto de características pessoais para exercício, de forma mais apurada, de uma determinada tarefa, sendo tratadas como conhecimento, habilidades e atitudes voltadas para performance do profissional dentro do contexto em que se submete. De forma complementar, Le Boterf (2003 p.158), salienta que a competência do profissional é o resultado da relação entre a tríade saber agir, poder agir e querer agir.

No contexto educacional, autores como Friedman (1999), Korthagen (2004), Pan et al. (2009), Nogueira e Bastos (2012) e Kuhl et al. (2013) descreveram as competências para o exercício da docência como as características, habilidades e atributos que definem um

professor, como por exemplo, empatia, conhecimento, administração de sala de aula, diálogo e comportamento adequado.

O estudo das competências do docente é comum na literatura voltada às Ciências Contábeis. A pesquisa realizada por Gradwohl, Lopes e Costa (2009) revelou o perfil do professor de Ciências Contábeis, pautado nas competências do docente, em especial, didática, demandas de mercado, conhecimento teórico e relacionamento. A pesquisa reforça que, na visão dos discentes, a competência com maior grau de relevância é a didática, o que evidencia a relevância da formação pedagógica docente.

Percebe-se que as pesquisas convergem no tocante à importância da formação pedagógica do professor para o exercício da docência. Além disso, percebe-se a convergência dos pesquisadores no tocante ao papel da pós-graduação (mestrado ou doutorado) na oferta de disciplinas que visam desenvolver a formação pedagógica inicial do professor. Depreende-se, também, que a formação pedagógica vai ao encontro das principais competências docentes, em especial, aquelas lembradas pelos discentes como as mais importantes na definição do perfil do professor – exemplo didática docente.

Dessa forma, tem-se que a temática qualificação pedagógica se renova a cada mudança do perfil do professor, do discente e até do papel das instituições de ensino superior. Logo, espera-se que a presença das tecnologias na formação docente cresça cada vez mais, visto a mudança percebida nos atores supracitados. Assim, a expectativa é de que o docente que, durante a sua formação acadêmica entre em contato com tecnologias para o exercício da docência, será formado com a ciência da importância de tais aplicações durante o desempenho de sua função. Além disso, pela mudança constante do perfil do estudante, a formação pedagógica continuada pode colocar o professor sempre a par de novas tecnologias em sala de aula, tornando o ensino e os métodos usados em sala de aula mais atrativos para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, apresenta-se a quarta hipótese de estudo, enunciada como:

H4a: A formação pedagógica inicial está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

H4b: A formação pedagógica continuada está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.

Esta seção visou apresentar os elementos relativos ao ciclo de vida docente, às qualificações docentes e como as variáveis que compõem esses construtos podem estar relacionadas à intenção e uso de tecnologias. Assim, para facilitar a compreensão do leitor, apresenta-se o resumo das hipóteses levantadas neste estudo por meio do Quadro 7.

Quadro 7 - Resumo das hipóteses de estudo

Hipótese	Enunciado	Autores bases para a definição da hipótese
H1	O estágio do ciclo de vida docente está associado aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	Huberman (2000), Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012)
H2	a: A titulação do docente está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT. b: O maior tempo de dedicação ao trabalho como docente está associado aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	Oliveira et al. (2020), Nagib e Silva (2020), Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2013)
H3	a: A experiência como professor está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT. b: A experiência profissional está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT. c: A certificação profissional está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	Nagib e Silva (2020), Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2013)
H4	a: A formação pedagógica inicial está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT. b: A formação pedagógica continuada está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	Nagib e Silva (2020), Oliveira e Silva (2012), Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2013)

Fonte: Elaboração própria

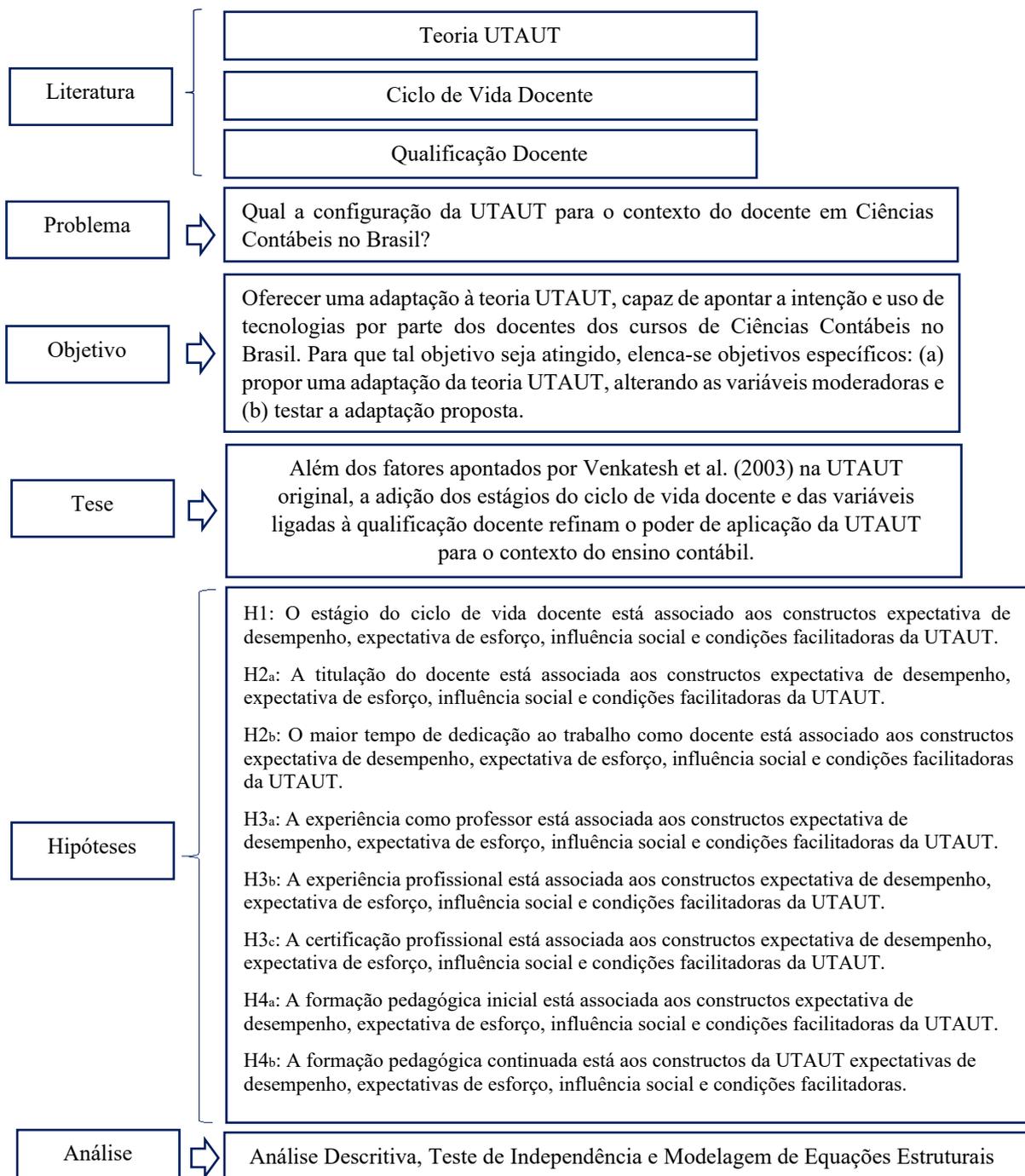
Na sequência, parte-se para a definição e apresentação dos procedimentos metodológicos, no intuito de trazer conclusões sobre as hipóteses de estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Desenho da pesquisa

Com intuito de facilitar a compreensão do leitor quanto à estrutura interna deste estudo, apresenta-se o desenho da pesquisa na Figura 9.

Figura 9 - Desenho da pesquisa



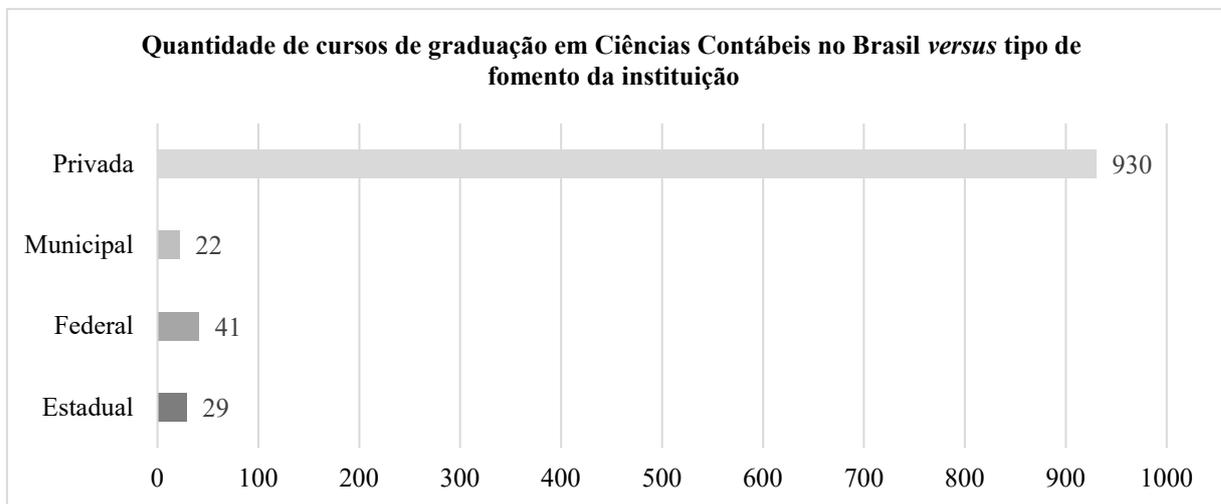
Fonte: Elaboração própria

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e procedimento técnico de levantamento. Todas as etapas metodológicas da pesquisa são descritas na sequência.

3.2 Definição da amostra e procedimentos de coleta de dados

Visando alcançar o objetivo, delimita-se a investigação aos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil na modalidade presencial. Para efeito da amplitude, estima-se que, no Brasil, existam cerca de 1.022 IES que ofertam o curso de graduação em contabilidade (e-MEC, 2022), distribuídos conforme a Figura 10:

Figura 10 - Distribuição dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil



Fonte: e-MEC (2022).

A distribuição dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, apresentada por meio da Figura 10, revela a concentração dos cursos em instituições privadas (91%), podendo colaborar com a importância desta graduação para o mercado de trabalho, uma vez que, em geral, as IES privadas elevam o foco na formação profissional e na presença de professores com experiências de mercado de trabalho (COLENCI, 2012), colaborando com as justificativas deste estudo. A Figura 10 revela, ainda, que os cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, por mais que estejam fortemente concentrados em instituições privadas, ainda ocorrem na esfera pública sob fomento federal, estadual e municipal. Com isto, qualquer IES que ofereça o referido curso na modalidade presencial faz-se integrante do rol de instituições que podem ter o docente convidado a participar desta pesquisa.

Define-se como docentes aptos a participar do estudo aqueles que ministram aulas nos cursos presenciais de Ciências Contábeis no Brasil, excluindo-se, desta população, docentes

que atuam apenas como tutores de disciplinas online, dado que o uso de tecnologias, para estes casos, se faz essencial para execução mínima do exercício da profissão, além da interação com os estudantes se dar, essencialmente, por meio de tecnologias de comunicação. Por outro lado, os docentes de laboratórios estão aptos a participarem, uma vez que estão em sala de aula com os estudantes e podem realizar a experimentação de sistemas e tecnologias visando a construção do conhecimento.

Como este estudo trata a população em nível Brasil, tem-se como a forma mais eficiente para a coleta de dados o acesso aos possíveis respondentes via e-mail. Dessa forma, para obtenção do e-mail dos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, foram adotadas duas estratégias distintas e complementares.

Iniciou-se a coleta dos e-mails dos docentes com a construção de um motor de busca por meio de linguagem *Python* que captura, nos endereços eletrônicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, a partir de critérios de entrada, como, por exemplo, “@ufu.br”, os e-mails lá dispostos. Este algoritmo colabora com a velocidade de captura dos endereços de e-mails, contudo, restringe-se à disponibilização de informações atualizadas. Adicionalmente, nos casos em que evidentemente o motor de busca falhou na coleta do dado, como por exemplo a não captura de algum e-mail de professor conhecido, foi realizada a coleta manual do dado nos sites das IES. Ao final do processo, foram coletados 5.421 contatos distintos, sendo esta a população alvo deste estudo.

No momento da coleta dos e-mails não há possibilidade de excluir casos particulares, como por exemplo, professores de licença, afastados ou recém aposentados, ficando a cargo do respondente apontar sua condição durante a participação na pesquisa ou, simplesmente, não iniciar sua participação. De todo modo, a participação nesta pesquisa se dá de forma voluntária. A identidade do respondente se mantém anônima, respeitando os critérios do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, ao qual esta pesquisa foi submetida e aprovada.

Desse modo, tem-se que o estudo apresenta uma amostra não probabilística, com a participação a critério do respondente. Em resumo, a amostra foi determinada a partir da quantidade de respostas válidas obtidas pela aplicação online do instrumento de coleta de dados descrito na próxima seção.

3.3 Variáveis do estudo e instrumento de coleta de dados

Para atingir o objetivo proposto, utiliza-se 6 (seis) eixos de variáveis, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Variáveis do Estudo

Eixo	Variável
Teoria UTAUT (intenção e uso de tecnologias)	Expectativa de desempenho
	Expectativa de Esforço
	Influência Social
	Condições Facilitadoras
	Gênero
	Idade
	Experiências
	Voluntariedade de Uso
Ciclo de Vida Docente	Estágios do Ciclo de Vida Docente
Qualificação Docente - Acadêmica	Titulação
	Regime de trabalho
Qualificação Docente - Profissional	Experiência como Professor
	Experiência Profissional
	Certificação Profissional
Qualificação Docente - Pedagógica	Formação Pedagógica Inicial
	Formação Pedagógica Continuada
Sociodemográfica	Status do docente, IES em que atua como docente, idade, gênero, formação em graduação, tipo de instituição de graduação, área temática da pós-graduação, nível de formação atual, vínculo empregatício com IES, tempo de dedicação como docente em contabilidade, cursou alguma formação pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

Definidas as variáveis, desenvolveu-se o instrumento de coleta de dados, na forma de um questionário estruturado, explícito no Apêndice A. O questionário apresenta duas seções. A primeira seção abarca questões sociodemográficas, que terão seus dados utilizados para definir o perfil do respondente, além das questões que envolvem o ciclo de vida docente e a qualificação docente, intimamente ligadas ao objetivo deste estudo.

A segunda seção é reservada para questões que irão ditar o quanto o respondente apresenta intenção e uso de determinada tecnologia. Reforça-se que o estudo foca as tecnologias voltadas para os ambientes virtuais de aprendizagem, conforme explicado no Capítulo 1.

Para dimensionar a intenção e uso do respondente frente às tecnologias estudadas, determina-se como intervalo de julgamento da resposta um campo aberto numérico para que seja postada uma nota que varia entre 0 e 10, podendo ser escrita em até duas casas decimais. Quanto mais próximo de 10 for determinada resposta, maior a intenção e uso de uma tecnologia,

por outro lado, quanto mais próximo de zero, menor a propensão de intenção e uso. Ademais, notas que tangem a média da escala (cinco), infere-se que não há uma posição consolidada quanto à intenção e uso daquela categoria por parte do docente respondente. O questionário foi disponibilizado no formato online, por meio da plataforma *Google Forms*.

Foram realizados 2 (dois) pré-testes, ambos por meio de convite a docentes que atuam em linhas de pesquisas afins à proposta desta pesquisa. O primeiro foi realizado com 5 docentes, na busca do aprimoramento do instrumento, como por exemplo, redação das questões, redação do termo de aceite, sequência lógica das questões. O segundo pré-teste foi realizado com intuito da validação estatística do questionário. Em ambas as situações, o docente convidado foi acionado via e-mail com o instrumento de coleta anexado em documento de texto e disponibilizado via *Google Forms*.

Para o segundo pré-teste, visando a validação e confiabilidade do instrumento (FÁVERO; BELFIORE, 2017), foram obtidas 76 respostas de docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. O cálculo da confiabilidade é feito pelo Coeficiente de Alfa de Cronbach (α), apresentado na Equação 1.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[\frac{\sigma_t^2 - \sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right]$$

Equação 1 – Alfa de Cronbach (α)

Fonte: Matthiensen (2011)

Na Equação 1, tem-se que o σ_i^2 é a variância de cada coluna da matriz X e σ_t^2 é a variância da soma de cada linha da matriz X. Além disso, Matthiensen (2011) pontua que o valor de k deve ser maior que 1, para que não haja zero no denominador, e n deve ser maior do que 1, para que não haja zero no denominador no cálculo do σ_i^2 e do σ_t^2 . Pelo disposto por Matthiensen (2011), quanto mais próximo de 1 (um) o coeficiente apontado pela Equação 1, maior a confiabilidade entre os indicadores.

Com a volumetria de respostas suficientes estatisticamente para aplicação da análise multivariada, foi aplicada a Análise Fatorial Exploratória (AFE), com a determinação dos índices KMO e MMA, além do cálculo do Alfa de Cronbach. Os resultados revelaram um KMO = 0,78 e MMA > 0,5 para todas as variáveis analisadas, logo, baseado no exposto por Hair Jr et al. (2009), o instrumento se mostrou satisfatório para execução da AFE, que expôs todas as variáveis significativas, bem como podendo ser apresentadas sob 4 dimensões estruturadas e

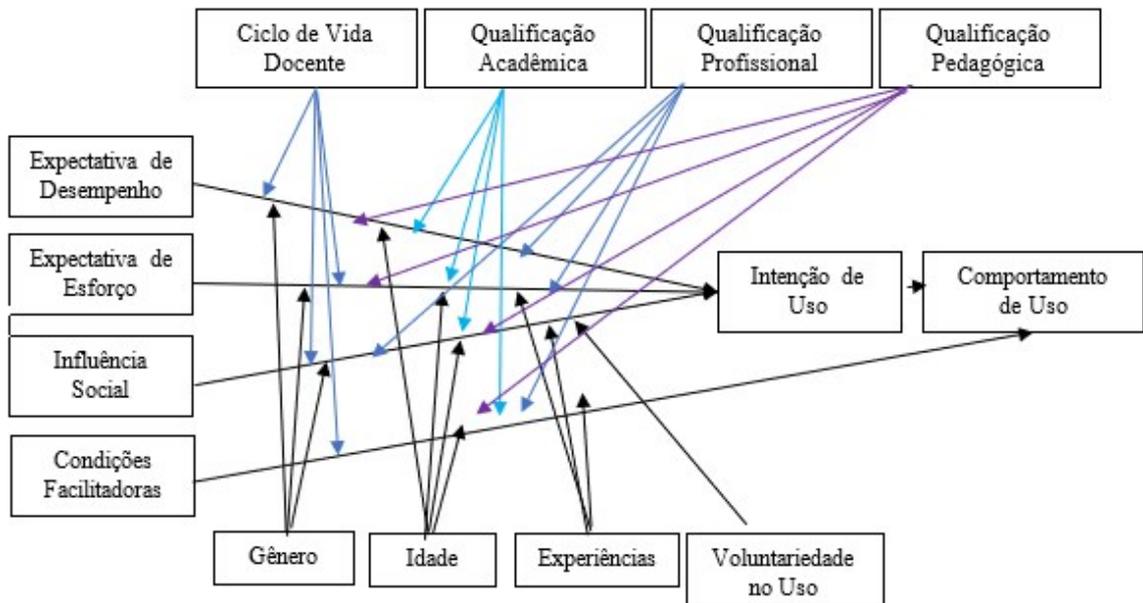
conhecidas estatisticamente. Adicionalmente, o resultado do Alfa de Cronbach apresentou valor de 0,735, sugerindo confiabilidade do instrumento.

Após a validação do instrumento de coleta de dados, partiu-se para a disseminação do mesmo para a população alvo do estudo, composta por 5.421 contatos de docentes distintos.

3.4 Proposta de adaptação à UTAUT

Com a apresentação das variáveis, bem como do questionário para coleta dos dados desta pesquisa, faz-se relevante a apresentação da adaptação à UTAUT proposta no objetivo deste estudo. Desse modo, reforça-se que se mantém inalterados os constructos formadores da teoria original. A Figura 11 compreende a UTAUT original com a adição das variáveis da adaptação proposta

Figura 11 - UTAUT: Modelo Original + Adaptação Proposta



Fonte: Elaboração própria. Nota: flechas fora da escala preto-cinza representam as novas relações investigadas

A Figura 11 explora a adaptação da teoria UTAUT fruto da tese deste estudo. Percebe-se que se estima que o ciclo de vida docente e a qualificação docente sejam variáveis relacionadas com todos os constructos. Desse modo, ao final deste estudo, deve-se rerepresentar a adaptação proposta à teoria, com a presença, apenas, das variáveis que se tornaram significantes do ponto de vista estatístico.

Com a definição das variáveis, suas formas de mensuração e a proposta de adaptação reveladas, faz-se possível definir os procedimentos para formatação do banco de dados e análise de dados.

3.6 Formatação do Banco de Dados

Como citado em seções anteriores, a população alvo deste estudo é composta por 5.421 contatos de docentes distintos, representando, em equivalência numérica, a quantidade de docentes dentro do perfil investigado neste estudo.

A distribuição do questionário e o início da coleta de dados se deu ao final do mês de janeiro de 2023, com reforços (lembretes) enviados em março e abril de 2023. Ao perceber a estacionariedade do volume de respostas obtidas, o autor optou pelo encerramento da coleta de dados, com a indisponibilização do link do questionário eletrônico.

O processo de análise dos resultados foi iniciado com a formatação do banco de dados. Neste caso, eliminou-se as respostas não válidas. São definidas respostas não válidas aquelas em que o respondente não respondeu, por motivos pessoais, todas as questões do instrumento de coleta, bem como nos casos em que o respondente não se enquadre nos critérios de elegibilidade definidos na seção 3.1 deste Capítulo, como por exemplo, professores exclusivos de disciplinas online (professores tutores). Além disso, foram ajustadas pontuações (troca de ponto por vírgula) para as respostas da seção 2 do questionário. Ao final do processo, foram obtidas 497 respostas válidas, o que representa 9,16% da população alvo.

Seguindo na formatação do banco de dados, partiu-se para o enquadramento do respondente nas fases do ciclo de vida, segundo o modelo de Huberman (2000). Assim, para realizar tal equivalência, aplicou-se, em planilha eletrônica, a seguinte fórmula:

Equação 2 – Fórmula para enquadramento nas fases do ciclo de vida docente

$$= SE(E(x > 0; x < 4); "fase1"; SE(E(x >= 4; x <= 6); "fase2"; SE(E(x > 6; x <= 25); "fase3"; SE(E(x > 25; x <= 35); "fase4"; SE(E(x > 35; x < 50); "fase5"; 0))))))$$

Fonte: Elaboração própria.

Vencida esta etapa, partiu-se para apresentação dos procedimentos de análise de dados, iniciando-se pelos métodos de análise descritiva e frequentista, com intuito de definir o perfil do respondente (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Adiante, tem-se a aplicação da modelagem de

equações estruturais (MME) como técnica de análise para confirmação das relações teorizadas nesta pesquisa.

3.7 Procedimento de Análise de Dados

Os procedimentos de análise de dados, neste estudo, são divididos em 2 momentos distintos, mas complementares. O primeiro revela o perfil do respondente, logo são aplicadas análises descritivas e frequentistas para as variáveis sociodemográficas, o ciclo de vida e as variáveis ligadas à qualificação docente. Ademais, quando possível, aplica-se, na busca de resultado complementar para as tabelas de contingência, o teste de independência de Fisher (exato de Fisher), no intuito de confirmar a associação entre as variáveis trabalhadas. Nestes casos, aplicou-se a reamostragem via *bootstrap* com 2.000 iterações.

Com a conclusão do traço do perfil do respondente, partiu-se para o segundo momento, delimitado pela verificação da relação das variáveis ciclo de vida docente e qualificação docente com os constructos da teoria UTAUT, objetivo desta pesquisa.

Para atingir o proposto pelo objetivo deste estudo, explicitado pela Figura 11, partiu-se para a aplicação da modelagem de equações estruturais (MEE). Dentre os tipos de MME, optou-se pela aplicação da modelagem estrutural baseada em covariância (CB- MME), utilizada para confirmar ou rejeitar um conjunto de relações sistemáticas entre múltiplas variáveis (MARÔCO, 2010).

Como ferramentas adotadas para as análises de dados, utilizou-se os softwares R Statistics (análises descritivas e frequentistas) e JAMOVI (modelagem de equação estrutural), ambos livres e sem custo para uso de pacotes.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo visa a apresentação dos resultados bem como a discussão dos achados. Para facilitar a compreensão do leitor, inicia-se com a apresentação do perfil do respondente, por meio de distribuições frequentistas relativas às variáveis sociodemográficas, ao ciclo de vida docente, à qualificação docente e às médias frente aos constructos da UTAUT. Na sequência, são apresentados os achados referentes à aplicação da modelagem de equações estruturais (MME).

4.1 Perfil dos Respondentes

O perfil dos respondentes aproxima-se do perfil investigado por Nganga (2015) e Nagib e Silva (2020) no tocante ao gênero. A Tabela 2, revela os primeiros achados.

Tabela 2 - Distribuição gênero por categoria administrativa IES

Gênero	IES Privada	IES Pública	Total
Feminino	81 (40,1%)	121 (59,9%)	205
Masculino	131 (44,4%)	164 (55,6%)	292

Fonte: Elaboração própria.

Os dados revelam que 59,3% dos respondentes são do gênero masculino e que há uma dispersão harmônica (no sentido literal) entre os professores que atuam nas IES públicas e privadas. Adicionalmente, tem-se que 205 (40,7%) respondentes afirmam ser do gênero feminino, sendo que, 59,9% das professoras estão lotadas em IES públicas e 40,1% trabalham em IES privadas. Este resultado revela um cenário próximo ao alcançado na pesquisa de Nagib e Silva (2020). Naquela ocasião, os autores evidenciaram maior participação de docentes do gênero masculino na coleta de dados realizada. Nganga (2015) também constatou maior presença de respondentes que afirmaram ser do gênero masculino.

Pelo fato desta pesquisa ser direcionada a professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, a formação em graduação deste professor se torna relevante, pois pode revelar a presença de outras áreas do conhecimento na formação do docente. A Tabela 3 apresenta este resultado.

Tabela 3 - Graduação dos docentes

Graduação	Quantidade de Respostas	Percentual
Ciências Contábeis	395	78,7%
Administração	69	13,7%
Direito	11	2,2%
Economia	11	2,2%
Engenharias	8	1,6%
Outros*	8	1,6%
Total	502	100%

Fonte: Elaboração própria. Nota (*): Outros são graduação em matemática, psicologia, ciências políticas e sociais e história.

A Tabela 3 revela 502 respostas, número superior à quantidade de respondentes da pesquisa, indicando que existem docentes que possuem mais de uma graduação. O resultado apresentado na Tabela 3 também expõe uma concentração dos docentes com graduação em Ciências Contábeis (78,7%), seguida pela formação em Administração (13,7%). Este resultado é similar ao publicado por Nagib e Silva (2020), que apontaram para maior concentração de professores graduados em Ciências Contábeis (81,1%) e que ministram aula para a graduação na mesma área. Nganga (2015) aponta que os docentes graduados em Ciências Contábeis – maioria na pesquisa – alcançaram 57,5% das respostas, seguido de outras formações (15,9%) e a formação em administração (11,5%).

Seguindo na apresentação do perfil do respondente, parte-se para a distribuição dos respondentes frente à titulação. Reforça-se que a titulação é uma variável da qualificação acadêmica, conforme apontado por Miranda (2011) e Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013). Os resultados são apresentados por meio da Tabela 4.

Tabela 4 – Titulação por categoria administrativa IES

Titulação	IES Privada	IES Pública
Especialização/MBA	38 (17,9%)	9 (3,2%)
Mestrado	133 (62,7%)	95 (33,3%)
Doutorado	41 (19,3%)	180 (63,2%)
Pós-Doutorado	0 (0,0%)	1 (0,4%)
Total Geral	212 (100%)	285 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados revelam que dos 212 respondentes lotados em IES privadas, 133 (62,7%) tem como titulação atual o mestrado, seguido de 41 doutores (19,3%) e com presença de 38 professores com especialização ou MBA como sua formação mais recente. Uma possível explicação para esse resultado pode estar atrelada ao fato de os professores das IES privadas terem outra carreira em paralelo à docência, uma vez que, especializações/MBAs são voltadas para a formação complementar nas carreias de gestão.

Quando analisada a distribuição dos docentes das IES públicas frente à titulação, percebe-se uma alta concentração de professores doutores (63,1% dos respondentes). Esse resultado é percebido por Miranda (2011) e Nagib e Silva (2020), sendo que, para o primeiro, o doutor é sobretudo um pesquisador. Como as IES públicas possuem, em grande maioria, sua essência pautada no ensino, pesquisa e extensão é compreensível que os doutores estejam fortemente ligados a estas instituições, em especial pela pesquisa. Além disso, percebe-se que há 33,3% de mestres, justificado pelo perfil de determinados concursos, em especial, aos professores substitutos. Percebe-se, ainda, a participação dos professores especialistas, com 3,1% do total de respostas, sendo este perfil não mais abarcado em recentes concursos para IES públicas.

A titulação do professor, notadamente doutor, pode expressar o regime de trabalho do docente nas instituições. O resultado apresentado por meio da Tabela 5 aponta o cruzamento da titulação do professor com o regime de trabalho.

Tabela 5 - Titulação, categoria administrativa IES e regime de trabalho

Titulação	Categoria Administrativa da IES	Regime de Trabalho			
		Horista	20h	40h	Dedicação Exclusiva
Doutorado	Privada	24 (16,2%)	2 (6,9%)	11 (11,1%)	4 (1,8%)
	Pública	1 (0,7%)	7 (24,1%)	22 (22,2%)	150 (67,9%)
Mestrado	Privada	90 (60,8%)	3 (10,3%)	34 (34,3%)	6 (2,7%)
	Pública	8 (5,4%)	11 (37,9%)	18 (18,2%)	58 (26,2%)
Especialização/ MBA	Privada	25 (16,9%)	3 (10,3%)	9 (9,1%)	1 (0,5%)
	Pública	0 (0,0%)	3 (10,3%)	5 (5,1%)	1 (0,5%)
Pós-Doutorado	Privada	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Pública	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,1%)
Total Geral		148 (100%)	29 (100%)	99 (100%)	221 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Pelos resultados expostos por meio da Tabela 5, percebe-se que os professores com título de doutor, majoritariamente dispersos entre as IES públicas (vide resultado da Tabela 4), estão fortemente concentrados (67,9%) no regime de dedicação exclusiva. Este resultado se repete quando analisados os docentes das IES públicas com título de mestre, reforçando que é componente comum nos concursos para professores das IES públicas o regime sob dedicação exclusiva. Além disso, Miranda (2011) postula que, para este perfil de instituição, a produção científica é requerida, reforçando a dedicação do professor para este regime de trabalho.

Por outro lado, percebe-se que dos 148 professores sob regime de trabalho horista, 139 (93,9%) estão dispersos entre as IES privadas, reforçando a suposição exposta na discussão dos

resultados da Tabela 4, ao qual espera-se que o docente das IES privadas apresentem uma carreira em paralelo à atuação como professor.

Seguindo na caracterização dos respondentes, parte-se para a análise da categoria administrativa da IES em que o docente atua versus sua experiência no mercado de trabalho. Este resultado está disposto na Tabela 6.

Tabela 6 - Categoria administrativa IES pelo exercício profissional

Categoria Administrativa da IES	Exerce Atividade Profissional em paralelo à docência	
	Não	Sim
Privada	64 (21,7%)	148 (72,9%)
Pública	230 (78,3%)	55 (27,1%)
Total Geral	294 (100%)	203 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

O resultado expressado pela Tabela 6 sinaliza que os docentes das instituições privadas, em sua grande maioria (72,9%), alegam exercer uma atividade profissional em paralelo à docência. Esse resultado reforça o expresso pela Tabela 5, no qual a maioria dos docentes das instituições privadas não atuam sob regime de dedicação exclusiva, podendo, então, ter outra atividade profissional em paralelo.

Em contraponto, tem-se que os professores das IES públicas atuam, majoritariamente, (78,3%) sob regime de dedicação exclusiva. Esse resultado reforça os achados apontados pela Tabela 4 e Tabela 5, uma vez que, nesta categoria administrativa, concentra-se os professores doutores e sob regime de dedicação exclusiva, não abrindo margem para outra atuação profissional. Fortalecendo este resultado, aplicado o Teste Exato de Fisher, percebe-se que as variáveis não são independentes ($\text{valor-p} = 0,013 < 0,05$), ou seja, o exercício da atividade profissional, depende da categoria da administrativa IES.

O exercício profissional em paralelo à docência permite aos professores levarem para a sala de aula algumas experiências adquiridas no exercício da profissão (LINS; ANIC, 2022). Por sua vez, Diehl e Souza (2007) reforçam que, além das experiências profissionais, a certificação profissional licencia o profissional a práticas, experiências e vivências que são permitidas apenas àqueles que possuem determinada certificação. Nesse sentido, apresenta-se a Tabela 7.

Tabela 7 - Categoria administrativa IES pela certificação profissional

Categoria Administrativa da IES	Possui Certificação Profissional	
	Não	Sim
Privada	76 (33,7%)	136 (50%)
Pública	149 (66,2%)	136 (50%)
Total Geral	225 (100%)	272 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados expostos por meio da Tabela 7 revelam que, do total de professores das IES privadas (212 docentes), 136 (64,1%) afirmam ter certificação profissional, o que reforça a ideia de que o professor da IES privada possui um regime de trabalho que permite uma atuação profissional em paralelo à carreira acadêmica, justificando regime de trabalho horista.

Adiante, dos 225 professores que declararam não possuírem alguma certificação profissional, 66,2% estão lotados nas IES públicas, o que pode indicar que o professor das IES públicas foca na sua formação *stricto sensu*, dado os volumes de mestres e doutores (vide exposto pela Tabela 4). A ocorrência de 136 professores que atuam em IES públicas e que possuem certificação profissional pode ser reflexo de um início de carreira, no qual o atual professor recorreu, no passado, à certificação para se habilitar ao exercício de uma profissão que não exerce mais. Na Tabela 8, apresentam-se os resultados relativos à certificação profissional e experiência profissional.

Tabela 8 - Certificação profissional, IES e experiência profissional

Categoria Administrativa da IES	Experiência Profissional antes da Docência	Certificação Profissional	
		Não	Sim
Pública	Sim	135 (90,6%)	134 (98,5%)
	Não	14 (9,4%)	2 (1,5%)
Total Geral		149 (100%)	136 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Com o resultado apresentado na Tabela 8, evidencia-se que, dos 285 professores respondentes, lotados em IES públicas, 269 (94,3%) afirmaram terem exercido uma atuação no mercado de trabalho antes do exercício da docência (linha com resposta “sim” para experiência profissional antes da docência). Destes 269 docentes, 134 afirmaram ter certificação profissional, reforçando que, faz-se necessário, a depender da atuação, a comprovação de habilidades e conceitos que permitam, além do exercício da profissão, o acesso a experiências e vivências condicionadas às certificações.

O exercício do profissional de mercado pode ser chancelado pela certificação profissional, como apontado por Diehl e Souza (2007) e Situmorang (2022). Contudo, para o exercício da docência, o professor deve buscar se formar quanto às práticas pedagógicas existentes e entender o perfil das metodologias de sala de aula frente aos objetivos educacionais. Assim, da mesma forma que a certificação profissional pode habilitar o atuante a vivências e experiências específicas, no âmbito da docência, a formação pedagógica pode elevar o docente frente às técnicas e metodologias para exercício da carreira de professor.

Nesse sentido, as pesquisas de Miranda (2011) e Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) discutem a formação pedagógica sob a perspectiva dos docentes de Ciências Contábeis. Os autores citados defendem que a formação pedagógica pode ocorrer em 2 (dois) momentos distintos. O primeiro contato com a formação pedagógica, denominada formação pedagógica inicial, normalmente, é feito durante a pós-graduação *stricto sensu*, na qual é comum a oferta de disciplinas de práticas pedagógicas, de metodologias de ensino, além do estágio de docência.

Contudo, Miranda (2011) e Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) reforçam que a formação pedagógica não se restringe aos momentos de formação de mestre e doutores, podendo ser adquirida por meio de cursos de especialização, oficinas e cursos de curta duração, denominando-se formação pedagógica continuada. O resultado da distribuição de docentes quanto à formação pedagógica está disposto na Tabela 9.

Tabela 9 - Titulação e formação pedagógica inicial e continuada

Titulação	Formação Pedagógica Inicial		Formação Pedagógica Continuada	
	Não	Sim	Não	Sim
Doutorado	43 (43,4%)	178 (44,7%)	103 (48,8%)	118 (41,3%)
MBA/Especialização	18 (18,2%)	29 (7,3%)	23 (10,9%)	24 (8,4%)
Mestrado	38 (38,4%)	190 (47,7%)	85 (40,3%)	143 (50%)
Pós-Doutorado	0 (0,0%)	1 (0,3%)	0 (0,0%)	1 (0,3%)
Total Geral	99 (100%)	398 (100%)	211 (100%)	286 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados na Tabela 9 reforçam os argumentos de Miranda (2011) e Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), ao apontar que a formação pedagógica pode ser adquirida em dois momentos. Observa-se que 92,5% dos respondentes com formação pedagógica inicial são mestres e doutores, reforçando o exposto por Oliveira e Silva (2012), Bichara Guimarães e Fonseca Pinto (2022) e Santos, Dugois e Schlunzen (2022), que apontam a formação pedagógica como *step* necessário para a formação docente. Contribuindo com este resultado, aplicando-se o Teste Exato de Fisher, percebe-se que as variáveis não são

independentes (valor-p = 0,001 < 0,05), ou seja, há uma associação entre a formação pedagógica inicial e a titulação do professor.

A formação pedagógica continuada também é mais frequente entre professores com título de mestre e doutor (91,3%), reforçando que o exercício da docência, ao longo do tempo, leva o professor se atualizar frente às novas metodologias de ensino, técnicas aprendizagem e tecnologias a serviço da educação, como defendido por Nagovitsyn et. al (2019) e Qosimov (2022).

No tocante aos docentes com especialização, percebe-se que a formação pedagógica inicial e continuada, embora pouco representativa no montante, se faz presente. Os cursos de especialização são fortemente voltados para as práticas do mercado de trabalho, entretanto, pela ocorrência percebida nos resultados, expostos na Tabela 9, estima-se que os docentes, ao praticarem uma dupla jornada (carreira de mercado e docência), podem buscar uma formação pedagógica. Fortalecendo este resultado, aplicado o Teste Exato de Fisher, percebe-se que as variáveis não são independentes (valor-p = 0,009 < 0,05), ou seja, a formação pedagógica continuada está associada à titulação do professor.

O professor, atuante no mercado de trabalho em paralelo ao exercício da docência ou não, pode promover sua formação pedagógica no intuito de se adequar às novas práticas e se manter sempre atualizado no tocante ao discutido no ambiente pedagógico. O momento da carreira (fase ou estágio do ciclo de vida docente) pode traduzir os sentimentos do docente quanto à necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência (HUBERMAN, 2000). Nesse sentido, a Tabela 10 apresenta a distribuição dos docentes quanto ao ciclo de vida.

Tabela 10 - Ciclo de vida docente e titulação

Fases Ciclo de Vida	MBA Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós- Doutorado	Total Geral
Fase 1 – Entrada (Anos 1-3)	10 (16,1%)	40 (64,5%)	12 (19,5%)	0 (0,0%)	62
Fase 2 – Estabilização (Anos 4-6)	14 (16,9%)	45 (54,2%)	24 (28,9%)	0 (0,0%)	83
Fase 3 –Diversificação /Questionamento (Anos 7-25)	19 (6,1%)	126 (40,4%)	166 (53,2%)	1	312
Fase 4 – Serenidade /Conservadorismo (Anos 25-35)	4 (11,8%)	15 (44,1%)	15 (44,1%)	0 (0,0%)	34
Fase 5 – Desinvestimento (Anos 35-40)	0 (0,0%)	2 (33,3%)	4 (66,7%)	0 (0,0%)	6

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados expressados por meio da Tabela 10 evidenciam que a fase de entrada na carreira do professor, conforme a proposta de Huberman (2000), é composta por docentes

especialistas (16,1%), mestres (64,5%) e doutores (19,5%). Esse resultado revela que o mestrado é a formação mais comum para início da carreira docente, o que fortalece o papel dos programas de pós-graduação como formador de professores. Conforme os achados de Nagib e Silva (2020), o docente com título de mestre pode atuar tanto em IES públicas quanto privadas, o que facilita a frequência numérica desse perfil na fase inicial do ciclo de vida docente.

Em paralelo, observa-se que os docentes com especialização também estão presentes na primeira fase do ciclo de vida docente, evidenciando que, para o início da carreira docente, em especial nas IES privadas, não é condição obrigatória a titulação mínima de mestre/doutor, abarcando, então, profissionais de mercado. O fato de o professor especialista estar presente no ciclo de vida docente, principalmente na fase de entrada, reforça as conclusões de Isaia et. al (2006), que afirmam que a entrada na carreira docente pode ter acontecido por mera oportunidade de trabalho e que, ao entender toda a complexidade envolvida, o docente pode confirmar sua permanência no processo de ensino ou não. Neste ponto, Huberman (2000) postula que é na fase de entrada que o professor apresenta o maior grau de entusiasmo e, se este grau permanecer, o docente parte para sua especialização.

A segunda fase do ciclo de vida docente, representada na Tabela 10, aponta um crescente volume de professores, evidenciando que 83 (16,7%) dos 497 respondentes apresentam entre 4 e 6 anos de profissão. Nesta fase, verifica-se que a concentração de docentes também está na titulação de mestre (54,2%). Contudo, nesta fase é percebido o aumento de professores com título de doutor (28,9%), evidenciando que, na fase de especialização, vide modelo de Huberman (2000), o professor, além de apresentar maior confiança em sala de aula, busca aperfeiçoar sua formação e percorrer mais estilos e práticas pedagógicas em sala de aula. Nesta fase, ainda há ocorrência de 14 (16,9%) professores especialistas, que vencem a barreira da fase de entrada e de fato buscam a estabilização como docente.

A Tabela 10 aponta que 312 (62,7%) professores estão na terceira fase do ciclo de vida docente, segundo o modelo Huberman (2000). Essa concentração pode se dar pela faixa etária dos respondentes (média de 44,3 anos) e pela própria extensão de tempo do modelo, compreendendo de 7 a 25 anos de docência. É nessa fase que 93,6% dos respondentes são mestres e doutores. Esse resultado soma-se ao exposto por Huberman (2000), que afirma que o professor, nesta fase, é mais maduro, seguro e busca mais técnicas pedagógicas em sala de aula, partindo para a formação. Percebe-se, pelos resultados, que a participação dos professores especialistas, nesta fase, caiu para 6,1% do total, revelando a busca pela titulação de mestre e doutor para efetivamente permanecer na carreira docente.

Ainda segundo os resultados apontados pela Tabela 10, tem-se que na fase 4 e na fase 5 do ciclo de vida docente, nas quais o professor já se envolve mais em questões extraclasse na instituição, como por exemplo, a coordenação, a direção e nas pesquisas, há fortemente a presença de mestres e doutores, evidenciando que, ao passar dos 25 anos de carreira docente, o professor já venceu as formações e titulações necessárias e parte para o encerramento do seu ciclo de atuação.

Outro resultado que é possível extrair da Tabela 10, e que colabora com os resultados evidenciados por Nagib e Silva (2020), é que, à medida que o docente dos cursos de graduação em Ciências Contábeis avança nas fases do ciclo de vida, mais titulado ele se encontra. Pela diferença de tempo entre este estudo e o de Nagib e Silva (2020), percebe-se que este é um comportamento típico do professor do referido curso de graduação, reforçando a importância da expansão dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Considerando que, à medida que o docente avança no ciclo de vida docente, mais titulado ele se encontra, faz-se importante entender se, com o passar do tempo, ele busca a formação pedagógica. Assim, parte-se para investigação da distribuição dos docentes no ciclo de vida docente versus a ocorrência da formação pedagógica inicial e continuada, como pode ser visto na Tabela 11.

Tabela 11 - Ciclo de vida docente e formação pedagógica

Fases do Ciclo de Vida Docente	Formação Pedagógica Inicial			Formação Pedagógica Continuada		
	Não	Sim	Total	Não	Sim	Total
Fa e 1 – Entrada (Anos 1-3)	18 (29,0%)	44 (71,0%)	62	33 (53,2%)	29 (46,8%)	62
Fa e 2 – Estabilização (Anos 4-6)	18 (21,7%)	65 (78,3%)	83	37 (44,6%)	46 (55,4%)	83
Fase 3 – Diversificação /Questionamento (Anos 7-25)	58 (18,6%)	254 (81,4%)	312	123 (39,4%)	189 (60,8%)	312
Fase 4 – Serenidade /Conservadorismo (Anos 25-35)	5 (14,7%)	29 (85,3%)	34	16 (47,1%)	18 (52,9%)	34
Fase 5 – Desinvestimento (Anos 35-40)	0 (0,0%)	6 (100%)	6	2 (33,3%)	4 (66,7%)	6

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da Tabela 11 revelam, de modo geral, que existe a predominância de professores que cursaram a formação pedagógica ao longo de sua carreira, seja por meio da pós-graduação, em especial, mestrado e doutorado, denotando a formação pedagógica inicial,

seja via formação pedagógica continuada, motivada pela instituição de ensino de vínculo ou por vontade individual de promoção das práticas pedagógicas.

Na Tabela 11, tem-se que os professores na fase inicial do ciclo de vida, em sua maioria (71%), realizaram a formação pedagógica inicial. Esse resultado está em linha ao evidenciado pela Tabela 10, quando percebeu-se que a maior parte dos professores na fase de entrada do ciclo de vida docente são titulados mestres e doutores. Ademais, quando avançada a análise sob as demais fases do ciclo de vida docente, percebe-se que a participação dos respondentes que realizaram a formação pedagógica inicial é crescente, passando dos 71% para fase de entrada até os 100% na fase de desinvestimento. Logo, reforça-se, com este achado, que quanto mais escalada as fases do ciclo de vida, mais o docente está apto para o exercício da função (visto suas experiências e vivências), mais titulado é o professor (vide resultados da Tabela 10) e mais frequente a ocorrência da formação pedagógica inicial.

Ainda sobre os resultados apontados na Tabela 11, parte-se para discussão acerca da formação pedagógica continuada. Em seus resultados, Nagib e Silva (2020) evidenciaram que há mais equilíbrio entre quem realizou e quem não realizou uma formação pedagógica continuada. Neste estudo, percebe-se um resultado similar, principalmente quando analisadas as fases de entrada e estabilização. Para as duas primeiras fases do ciclo de vida docente, o professor ainda poderá estar em formação, ou seja, cursando pós-graduação, em especial, o mestrado e o doutorado. Dessa forma, espera-se que seja menor a ocorrência da formação continuada, haja vista que são nesses momentos que o docente realiza a formação pedagógica inicial.

Para a fase da estabilização, a terceira do ciclo de vida docente, percebe-se que 60,8% dos professores realizaram alguma formação complementar. Esse resultado está alinhado à proposta de Huberman (2000), uma vez que os professores que permeiam este intervalo de 25 anos já estão confiantes quanto a sua atuação e começam a experimentar novos métodos em sala de aula, passando por novos formatos de aula e aplicação de metodologias diferenciadas.

Para as duas fases finais do ciclo de vida docente, percebe-se que há um equilíbrio frequentista entre os docentes que realizaram e não realizaram uma formação pedagógica continuada. Isso revela que, professores que possuem mais de 25 anos de docência e que não realizaram a formação pedagógica até então, dificilmente a realizarão, dado que se aproxima da fase de afastamento da sala de aula e migração para atividades administrativas e de direção.

A análise do perfil do respondente fez-se relevante ao evidenciar que os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, investigados neste estudo, estão dispersos, de forma equilibrada, entre instituições de ensino públicas e privadas, e são, majoritariamente, professores que

cursaram pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, tem-se que os professores das IES privadas trabalham, predominantemente, em regime horista enquanto os professores da IES públicas estão sob regime de dedicação exclusiva.

Outro ponto relevante é a evidenciação de que os docentes analisados, na maioria, realizaram cursos de formação pedagógica, tanto na pós-graduação – revelando uma importância desta formação – quanto de forma continuada, podendo esta ser estimulada pela IES ou por vontade própria do professor.

Adicionalmente, tem-se que os professores investigados estão concentrados nas três primeiras fases do ciclo de vida docente, com a maior concentração ocorrendo na fase da diversificação/questionamento, compreendida entre 7 e 25 anos de carreira. As fases finais do ciclo de vida docente apresentam baixa frequência de respondentes, revelando que os professores ainda estão caminhando no modelo de ciclo de vida docente, conforme proposto por Huberman (2000).

O fato do perfil retratar professores mestres e doutores, que cursaram alguma formação pedagógica e que estão concentrados nas primeiras três fases do ciclo de vida, leva a consideração que estes professores podem ter a intenção e uso tecnologias em sala de aula, visto que, durante a pós-graduação, nos cursos de formação pedagógica e na experimentação de métodos em sala de aula, característica das fases iniciais do ciclo de vida docente, eles têm energia e vontade de aplicar metodologias em sala de aula que podem colaborar com construção do ensino. Assim, parte-se para investigação quanto à intenção e uso de tecnologias por parte dos docentes participantes da pesquisa.

4.2 Tecnologias de Ambiente Virtual de Aprendizagem e Comunicação

Para manter o formato das tabelas conforme normas técnicas e para não resultar na perda da apresentação, comparação e compreensão dos resultados, optou-se, a critério do autor, em rotular as perguntas da seção 2 do questionário (disponível no Apêndice A). Os rótulos apresentados no Quadro 09 são utilizados da Tabela 12 até a Tabela 19.

Quadro 9 - Rótulo para perguntas

Questão	Rótulos
Utiliza nas aulas presenciais	UAP
Pretensão de uso nas aulas presenciais	PUAP
Útil para construção do conhecimento	UCC
Colabora com a dinâmica em sala	CDS
Habilidade de usar a tecnologia	HUT

Preferência dos estudantes	PFE
Influência do ambiente	IFA
Possui os recursos necessários	PRN
IES promove o recurso	IEPR
Corpo docente colaborativo	CDC

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro resultado é a apresentação das estatísticas de variação – média, desvio padrão e coeficiente de variação – das questões que envolvem a intenção e uso das tecnologias investigadas versus a categoria administrativa no qual os docentes respondentes atuam como docente. Assim, apresenta-se a Tabela 12

Tabela 12 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e IES

Rótulos	IES Privadas			IES Públicas			Geral		
	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,57	1,66	21,93%	7,44	1,77	23,79%	7,50	1,72	22,93%
PUAP	8,27	1,42	17,17%	8,07	1,39	17,22%	8,16	1,41	17,28%
UCC	8,78	1,02	11,62%	8,86	1,13	12,75%	8,82	1,08	12,24%
CDS	8,46	1,13	13,36%	8,38	1,24	14,80%	8,41	1,19	14,15%
HUT	7,93	1,35	17,02%	8,00	1,42	17,75%	7,97	1,40	17,57%
PFE	8,83	1,06	12,00%	8,81	1,18	13,39%	8,82	1,13	12,81%
IFA	7,89	1,47	18,63%	7,99	1,46	18,27%	7,95	1,46	18,36%
PRN	8,78	1,03	11,73%	8,74	1,12	12,81%	8,75	1,08	12,34%
IEPR	7,98	1,43	17,92%	8,02	1,44	17,96%	8,00	1,43	17,88%
CDC	8,06	1,49	18,49%	7,97	1,47	18,44%	8,01	1,48	18,48%
Total	8,25	1,30	15,82%	8,22	1,36	16,55%	8,23	1,33	16,24%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Os resultados evidenciados por meio da Tabela 12 revelam a proximidade das respostas dadas pelos docentes das IES públicas e privadas. O primeiro resultado diz respeito à utilização da tecnologia de ambiente virtual e comunicação nas aulas presenciais e revelou que os docentes das IES privadas utilizam mais esta tecnologia (7,57) frente aos docentes das IES públicas (7,44). Entretanto, pela proximidade das médias, pelo baixo desvio padrão e por consequência do coeficiente de variação, percebe-se que a categoria administrativa não gera influência no comportamento de uso.

Quando analisada a pretensão de uso das tecnologias investigadas nas aulas presenciais, observa-se a repetição do comportamento no qual o docente das IES privadas apresenta uma média numericamente maior (8,27) que a média dos professores das IES públicas (8,07) e é verdade, também, que a proximidade dos valores reforça que a pretensão de uso independe da categoria administrativa da instituição e está ligada mais à disposição do professor.

Ainda acerca das percepções do professor quanto à intenção e uso das tecnologias investigadas, verifica-se que os docentes acreditam que as tecnologias de ambiente virtual e comunicação são úteis para a construção do conhecimento. Assim, tem-se que a média para os

docentes das IES públicas é maior (8,86) se comparada à média obtida para os professores das IES privadas (8,78). Embora haja uma pequena diferença entre as médias, este resultado é o que apresenta maior grau de concordância em relação a todas as questões levantadas, sugerindo que os docentes, independente da categoria administrativa das IES nas quais atuam, acreditam que o uso das tecnologias investigadas são capazes de colaborar com a construção do conhecimento no ensino de graduação em Ciências Contábeis.

Partindo-se para uma análise voltada para o ambiente de sala de aula, investigou-se se o uso das tecnologias estudadas colaboram com a dinâmica em sala de aula. Este resultado volta a apresentar a média dos docentes de IES privadas maior (8,46) que dos docentes das IES públicas (8,38), embora outra vez seja perceptível a baixa diferença entre as médias. Este resultado pode reforçar que nas IES privadas o dinamismo em sala de aula é mais buscado, visto o perfil do estudante destas instituições, que geralmente exercem alguma atividade profissional em período comercial e vão para instituição no terceiro turno do dia, conforme apontado por Bassi (2022).

Quando analisado o resultado da habilidade de utilizar as tecnologias investigadas, tem-se que os docentes das IES públicas se declaram mais habilidosos, ao apresentarem média de 8,00, versus a média de 7,93 dos docentes das IES privadas. Embora a diferença entre as médias seja pequena, esse resultado pode estar ligado ao fato dos docentes das IES públicas terem, em sua maioria, percorrido, além da titulação, uma formação pedagógica inicial e continuada, na qual ocorre a discussão de metodologias e tecnologias em sala de aula.

A análise do docente quanto à preferência do estudante por utilização das tecnologias investigadas também revelou alto grau de concordância, dado que as médias observadas – assim como para utilidade para construção do conhecimento – atingiram o maior valor (8,82), com destaque para o equilíbrio entre as IES públicas e IES privadas.

Partindo-se para a análise do ambiente institucional, tem-se que as IES públicas e privadas disponibilizam os recursos necessários para o uso das tecnologias investigadas e isso pode ser confirmado pelo valor da média geral, que exibe 8,75 de resultado. Contudo, quando analisado se as instituições promove, o uso das tecnologias, o resultado revela uma média geral menor (8,00). Isso pode revelar que, por mais que os recursos estejam disponíveis para uso, o docente não é estimulado pela instituição, como por exemplo, fomento de atividades vinculadas aos ambientes virtuais, fóruns de discussão nos ambientes de comunicação, entre outros.

Por fim, quando analisado se o corpo docente é colaborativo, o resultado da média geral (8,01) se aproxima do resultado da promoção do uso das tecnologias investigadas pela

instituição. Isso pode revelar que, se a instituição não promove o uso, os docentes podem não realizar a troca de experiências e vivências em relação à aplicação das tecnologias.

Em linhas gerais, observando a média total da intenção e uso de tecnologias por parte dos docentes, tem-se que os professores que atuam na rede privada apresentam média de 8,25 versus 8,22 dos professores das IES públicas. A proximidade das médias gerais revela um comportamento semelhante de intenção e uso, não apontando que a categoria administrativa da IES seja um fator determinante na intenção e uso das tecnologias investigadas.

Analisada a visão das questões que investigam a intenção e uso das tecnologias frente às instituições de ensino, faz-se relevante a análise sob a ótica da titulação, uma vez que, como posto por Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013), é durante a titulação, em especial o mestrado, que se forma o docente e realiza-se a introdução de metodologias para uso em sala de aula. Assim, apresenta-se a Tabela 13, que evidencia o comportamento do respondente frente às questões de intenção e uso de tecnologias com a titulação do professor.

Tabela 13 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e titulação

Rótulos	MBA/Especialização			Mestrado			Doutorado		
	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,66	1,52	19,84%	8,51	1,73	20,33%	8,59	1,78	20,72%
PUAP	8,36	1,47	17,58%	8,09	1,41	17,43%	8,21	1,4	17,07%
UCC	8,91	0,97	10,89%	8,84	1,02	11,54%	8,80	1,19	13,52%
CDS	8,47	1,14	13,46%	8,47	1,17	13,81%	8,36	1,24	14,83%
HUT	7,64	1,29	16,88%	8,07	1,38	17,10%	8,48	1,45	17,10%
PFE	9,11	0,98	10,76%	8,94	1,11	12,42%	8,66	1,14	13,16%
IFA	8,09	1,49	18,42%	8,91	1,43	16,05%	7,98	1,5	18,80%
PRN	8,87	1,12	12,63%	8,81	1,01	11,46%	8,79	1,13	12,86%
IEPR	8,47	1,46	17,24%	8,18	1,42	17,36%	8,25	1,44	17,45%
CDC	7,85	1,41	17,96%	8,15	1,47	18,04%	8,92	1,51	16,93%
Total	8,34	1,28	15,40%	8,49	1,31	15,48%	8,50	1,37	16,21%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Os resultados em relação à titulação evidenciam o comportamento de que, quanto mais titulado é o docente maior é sua intenção e uso de tecnologias. Esse comportamento pode ser observado a partir das médias gerais, sendo média de 8,34 para os especialistas, de 8,49 para os mestres e de 8,50 para os doutores. Por mais que os resultados sejam próximos, observa-se que a titulação – por meio das experiências, vivências e habilidades desenvolvidas – pode exercer influência na intenção e uso de tecnologias.

Os destaques para estes resultados ficam para a habilidade de uso, reconhecida pelos professores especialistas (média de 7,64), reforçando que há espaço para estes docentes desenvolverem habilidades e que as instituições de ensino, percebendo a intenção, parta para a oferta de formação complementar e fomento de uso. Somado a este resultado, tem-se o

reconhecimento do professor especialista que a IES na qual atua promove os recursos necessários (média 8,47), sendo necessário o estímulo ao uso para aumentar suas habilidades e, de fato, a intenção e uso.

Além dos destaques mencionados, pode-se reconhecer que o que afeta a média geral dos professores especialistas são as médias mais baixas nas observações de “utiliza nas aulas presenciais”, “habilidade de uso” e “corpo docente colaborativo”. Logo, com o estímulo da IES ao uso de tecnologias, pode ser que, naturalmente, os professores passem a trocar experiências e vivências, o que acarretará o aumento da média percebida da variável “corpo docente colaborativo” e que, por consequência, poderá estimular a habilidade de uso e, por fim, tornar utilizável nas aulas presenciais.

O fato de o professor mais titulado apresentar maior média geral quanto à intenção e uso de tecnologias deve refletir no regime de trabalho. Assim, espera-se que o professor em regime de dedicação exclusiva seja aquele com maior média geral de intenção e uso, dado que, conforme o resultado da Tabela 5 os professores doutores são aqueles em maior frequência sob regime de dedicação exclusiva. Nesse sentido, enuncia-se a Tabela 14.

Tabela 14 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e regime de trabalho

Rótulos	Horista			20 Horas			40 Horas			Dedicação Exclusiva		
	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,66	1,64	21,41%	7,58	1,78	23,48%	8,16	1,63	19,98%	8,93	1,79	20,04%
PUAP	8,12	1,44	17,73%	8,30	1,39	16,75%	8,30	1,41	16,99%	8,71	1,40	16,07%
UCC	8,64	1,06	12,27%	9,14	0,92	10,07%	9,06	0,83	9,16%	8,81	1,20	13,62%
CDS	8,44	1,14	13,51%	8,66	1,20	13,86%	8,39	1,09	12,99%	8,99	1,29	14,35%
HUT	8,02	1,38	17,21%	8,24	1,18	14,32%	7,81	1,38	17,67%	8,58	1,46	17,02%
PFE	8,79	1,09	12,40%	8,83	1,17	13,25%	9,04	0,84	9,29%	9,35	1,26	13,48%
IFA	7,97	1,45	18,19%	8,07	1,44	17,84%	8,05	1,48	18,39%	8,38	1,48	17,66%
PRN	7,80	1,05	13,46%	7,83	1,34	17,11%	8,22	0,84	10,22%	8,65	1,16	13,41%
IEPR	7,89	1,46	18,50%	7,45	1,09	14,63%	8,12	1,41	17,36%	8,18	1,47	17,97%
CDC	8,05	1,45	18,01%	8,10	1,65	20,37%	8,03	1,49	18,56%	8,07	1,49	18,46%
Total	8,14	1,32	16,17%	8,22	1,32	16,01%	8,32	1,24	14,91%	8,67	1,40	16,16%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Os resultados apontados na Tabela 14 reforçam os achados da Tabela 13, ao evidenciar que os professores sob dedicação exclusiva são aqueles que apresentam a maior média geral (8,67) quanto à intenção e uso de tecnologias. Além disso, percebe-se que a média geral dos professores sob regime de 20 horas totaliza 8,22, enquanto dos docentes sob regime horista o resultante é 8,14.

Um destaque dos achados enunciados por meio da Tabela 14 se dá pela alta concordância dos docentes em regime de dedicação exclusiva quanto à preferência dos estudantes (9,35) pelo uso de tecnologias. Além disso, evidencia-se que os professores sob

regime horista e 20 horas (mais frequente nas IES privadas, vide Tabela 5), apresentam menores graus de concordância no que diz respeito à influência do ambiente (médias de 7,97 e 8,07 respectivamente), a possuir os recursos necessários (médias de 7,80 e 7,83 respectivamente) e as IES promover os recursos necessários (médias de 7,89 e 7,45 respectivamente), revelando que, por mais que exista a intenção e uso por parte do professor, a IES e o ambiente que o cerca pode não colaborar com a intenção e uso.

O regime de trabalho é uma variável que apresenta o mesmo comportamento da variável titulação, ou seja, o professor quanto mais imerso nas atividades educacionais, em especial, o ensino em sala de aula, mais tende a ter intenção e uso de tecnologias. Somando a esta visão, Huberman (2000) postulou que nos primeiros anos de carreira, ao vencer os desafios da docência, o professor passa a buscar diversificação em sala de aula. Assim, nos primeiros anos de profissão, o docente apresenta o maior grau de entusiasmo, podendo testar diferentes abordagens em sala de aula, mesmo que a inexperiência o leve a cometer erros. Contudo, à medida que o docente se estabiliza e se sente seguro no exercício da profissão, busca testar metodologias e técnicas em ambiente de sala de aula de maneira consciente e ligada ao objetivo educacional, apostando em diversificações de métodos.

Desse modo, entender como se dá o comportamento das variáveis de intenção e uso de tecnologias frente à experiência como docente pode revelar que, nos primeiros anos de carreira, o docente apresenta mais intenção e uso de tecnologias. Assim, enuncia-se a Tabela 15.

Tabela 15 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e experiência como docente

Rótulos	Até 3 anos			Entre 4 e 6 anos			Entre 7 e 20 anos			Acima de 20 anos		
	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,65	1,69	22,09%	7,72	1,63	21,11%	7,42	1,75	23,58%	7,44	1,81	24,33%
PUAP	8,32	1,45	17,43%	8,07	1,45	17,97%	8,13	1,41	17,34%	8,24	1,26	15,29%
UCC	8,58	1,21	14,10%	8,63	1,14	13,22%	8,93	1,05	11,76%	8,88	0,96	10,81%
CDS	8,34	1,2	14,39%	8,17	1,29	15,79%	8,58	1,17	13,64%	8,23	1,17	14,22%
HUT	8,24	1,54	18,69%	7,96	1,28	16,07%	7,94	1,4	17,63%	7,9	1,5	18,99%
PFE	8,58	1,35	15,73%	8,84	1,11	12,55%	8,88	1,11	12,50%	8,83	1	11,33%
IFA	7,97	1,55	19,45%	8,02	1,5	18,69%	7,89	1,46	18,50%	8,08	1,38	17,08%
PRN	8,84	1,09	12,33%	8,59	1,17	13,62%	8,8	1,05	11,93%	8,06	1,16	14,39%
IEPR	8,13	1,43	17,59%	7,96	1,39	17,45%	7,98	1,48	18,55%	8,06	1,19	14,76%
CDC	8,06	1,55	19,23%	8,14	1,38	16,94%	7,96	1,52	19,10%	8,02	1,38	17,21%
Total	8,27	1,41	17,00%	8,21	1,33	16,25%	8,25	1,34	16,24%	8,17	1,28	15,67%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Os resultados expressos por meio da Tabela 15 reforçam o posicionamento de Huberman (2000) que aponta que nos primeiros anos da carreira, o docente está mais empolgado com as possibilidades e busca diferentes métodos em sala de aula. Esse ponto pode

ser visto nas médias gerais relatadas na Tabela 15, na qual os docentes com até 3 anos de carreira apresentam a maior média (8,27) de intenção e uso de tecnologias.

Quando o docente alcança uma maturidade na carreira, a qual estima-se que ocorra a partir dos 6 anos de profissão, acaba conhecendo todas as “armadilhas” e desafios que possam ocorrer em sala de aula. Nesse sentido, passa a uma fase de experimentação, em que testa diversos métodos em sala de aula. Então, tem-se que a segunda maior média geral (8,25) se dá para estes docentes que ocupam a faixa intermediária do tempo de experiência na profissão.

Já os professores com mais tempo de experiência como docente, estão partindo para outras atividades nas instituições de ensino e podem não ver com tanta necessidade a inovação em sala de aula, em especial, com adoção de tecnologias. Por consequência, para este grupo de profissões tem-se a menor média geral (8,17) de intenção e uso de tecnologias.

Além da experiência como docente, capturada como anos de atuação como professor, tem-se a experiência profissional como elemento ligado ao docente que executa uma atividade profissional em paralelo ao exercício da carreira docente. Estima-se que os professores com experiência de mercado possam ter alto grau de concordância frente às questões levantadas quanto à intenção e uso de tecnologias. Os resultados estão dispostos na Tabela 16.

Tabela 16 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e experiência como profissional

Rótulos	Não Exerce atividade profissional em paralelo à docência			Exerce atividade profissional em paralelo à docência		
	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,92	1,69	21,34%	7,48	1,73	23,13%
PUAP	8,38	1,24	14,80%	8,15	1,42	17,42%
UCC	8,58	1,38	16,08%	8,84	1,07	12,10%
CDS	8,00	1,29	16,13%	8,44	1,19	14,10%
HUT	8,04	1,68	20,90%	7,97	1,39	17,44%
PFE	8,75	0,85	9,71%	8,83	1,15	13,02%
IFA	8,25	1,51	18,30%	7,94	1,47	18,51%
PRN	8,63	1,17	13,56%	8,77	1,08	12,31%
IEPR	8,04	1,40	17,41%	8,01	1,44	17,98%
CDC	8,46	1,38	16,31%	7,99	1,49	18,65%
Total	8,31	1,36	16,36%	8,24	1,34	16,29%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

A expectativa inicial era de que os docentes com experiência profissional em paralelo à docência apresentassem alto grau de concordância frente às questões relativas à intenção e uso de tecnologias. O resultado revela uma média geral de 8,24 para os professores que exercem alguma atividade profissional em paralelo à docência, com destaque para o reconhecimento da utilidade das tecnologias para a construção do conhecimento (8,84) e da preferência dos estudantes (8,83) pelas tecnologias.

Contudo, os docentes que não exercem atividade profissional em paralelo à carreira de professor apresentaram uma média geral maior (8,31). Para entender este resultado, faz-se relevante recordar os achados do perfil do respondente, em que a maior frequência de respostas se deu por professores de IES públicas e que, conforme apontado pela Tabela 6, pela essência da lotação (regime de trabalho), não executam atividades profissionais em paralelo à docência. Além disso, reforça-se esse resultado pela característica dos docentes das IES públicas, que, conforme apontado pela Tabela 5, são majoritariamente doutores sob regime de dedicação exclusiva e este perfil – vide apontado pelas Tabela 13 e Tabela 14 – apresenta maior intenção e uso das tecnologias investigadas.

Feita a análise das médias em função do exercício ou não de uma atividade profissional em paralelo à docência, parte-se para investigação acerca da intenção e uso das tecnologias estudadas frente à certificação profissional do professor. Para tal, exhibe-se os resultados por meio da Tabela 17.

Tabela 17 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e certificação profissional

Rótulos	Sem Certificação Profissional			Com Certificação Profissional		
	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,37	1,68	22,80%	7,61	1,76	23,13%
PUAP	8,13	1,41	17,34%	8,19	1,41	17,22%
UCC	8,80	1,16	13,18%	8,85	1,03	11,64%
CDS	8,43	1,29	15,30%	8,41	1,12	13,32%
HUT	8,01	1,42	17,73%	7,95	1,39	17,48%
PFE	8,70	1,26	14,48%	8,93	1,01	11,31%
IFA	7,98	1,54	19,30%	7,93	1,41	17,78%
PRN	8,80	1,16	13,18%	8,72	1,02	11,70%
IEPR	7,90	1,45	18,35%	8,10	1,43	17,65%
CDC	8,10	1,50	18,52%	7,95	1,47	18,49%
Total	8,22	1,39	16,87%	8,26	1,31	15,79%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Espera-se que o professor que detenha uma certificação profissional consiga trazer, para o ambiente de ensino, vivências e experiências alcançadas por meio da certificação profissional, seja pelos exemplos em sala de aula, uso de determinadas tecnologias, simulação da prática em ambiente controlado, entre outros.

Desse modo, a expectativa do professor que possui certificação profissional em ter maior intenção e uso das tecnologias investigadas se confirmou com os resultados dispostos na Tabela 17, ao passo que a média geral ficou em 8,26 enquanto para os docentes que não possuem uma certificação, a média ficou em 8,22 com maior desvio padrão (1,39).

Os destaques de maiores concordâncias ficaram para: “útil para construção do conhecimento”, com média de 8,85, e “possui os recursos necessários”, com média de 8,72.

Com este resultado, percebe-se que, ao mudar o elemento em que se analisa as questões relativas à intenção e uso das tecnologias, o componente “útil para construção do conhecimento” aparece repetidas vezes. Isso reforça que é característica dos professores investigados que as tecnologias de ambiente virtual e comunicação colaboram com os estudantes na construção do conhecimento.

Assim como a certificação profissional se torna uma “credencial” para o mercado de trabalho, no exercício da docência, o professor pode se aperfeiçoar quanto às dinâmicas de sala de aula, metodologias e abordagens, por meio das formações pedagógicas. Assim, espera-se que os docentes que tenham realizado a formação pedagógica inicial apresentem maior média geral de intenção e uso de tecnologias frente aos que não a realizaram. De forma análoga, espera-se que os docentes que realizaram a formação pedagógica continuada tenham maior média geral frente aos docentes que não realizaram. Desse modo, enuncia-se a Tabela 18 com este resultado.

Tabela 18 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e formação pedagógica

Rótulos	Formação Pedagógica Inicial						Formação Pedagógica Continuada					
	Não			Sim			Não			Sim		
	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,78	1,7	21,85%	8,43	1,73	20,52%	7,61	1,69	22,21%	9,01	1,76	19,53%
PUAP	7,93	1,46	18,41%	8,22	1,39	16,91%	8,16	1,46	17,89%	8,17	1,37	16,77%
UCC	8,19	1	12,21%	8,82	1,11	12,59%	8,87	1,04	11,72%	9,23	1,13	12,24%
CDS	8,25	1,06	12,85%	8,46	1,23	14,54%	8,38	1,15	13,72%	8,45	1,24	14,67%
HUT	7,83	1,3	16,60%	8,33	1,43	17,17%	8,05	1,39	17,27%	8,78	1,41	16,06%
PFE	7,09	0,95	13,40%	8,78	1,17	13,33%	8,84	1,04	11,76%	8,81	1,2	13,62%
IFA	8,01	1,42	17,73%	8,64	1,48	17,13%	7,92	1,48	18,69%	7,97	1,46	18,32%
PRN	8,33	1,02	12,24%	8,74	1,1	12,59%	8,72	1,13	12,96%	8,79	1,05	11,95%
IEPR	8,16	1,42	17,40%	8,97	1,44	16,05%	8,09	1,45	17,92%	8,99	1,43	15,91%
CDC	7,98	1,48	18,55%	8,18	1,49	18,22%	7,99	1,42	17,77%	8,22	1,54	18,73%
Total	7,96	1,28	16,10%	8,56	1,36	15,86%	8,26	1,33	16,04%	8,64	1,36	15,73%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Os resultados da Tabela 18 reforçam a expectativa inicial, ou seja, os docentes que cursaram a formação pedagógica inicial apresentam maior média geral (8,56) frente aos docentes que não realizaram (7,96). Esse resultado reforça o papel da pós-graduação na formação do professor, por meio das trocas de experiências e vivências, além da oferta do contato com a pedagogia. Esse resultado reforça os resultados da Tabela 13, em que os docentes com títulos de mestre e doutores apresentam maiores médias de intenção e uso de tecnologias.

De forma similar, percebe-se que os docentes que realizaram a formação pedagógica continuada apresentam mais intenção e uso de tecnologias do que aqueles que não realizaram, uma vez que média geral está em 8,64 versus 8,26 daqueles que não realizaram.

De forma geral, destaca-se, dentre os resultados apontados por meio da Tabela 18, que os docentes que realizaram a formação pedagógica inicial e continuada percebem que a instituição possui os recursos necessários (médias de 8,97 e 8,99), ou seja, o conhecimento das técnicas, do uso e dos objetivos educacionais fazem os professores perceberem a existência dos recursos nas instituições e ter a intenção e uso das tecnologias.

Para finalizar a apresentação dos resultados de intenção e uso de tecnologias, quando relacionada com as variáveis estudadas, parte-se para a apresentação frente ao ciclo de vida docente. Huberman (2000) destaca que os professores no início de carreira (fase 01) apresentam muita vontade em inovar e exercer um bom trabalho, mas que, com as dificuldades e obstáculos iniciais da carreira, este processo pode não ocorrer.

Huberman (2000) ainda destaca que, na segunda fase do ciclo de vida, o docente se torna um pouco mais autônomo quanto às suas decisões em sala de aula, mas é na terceira fase que o professor se sente seguro em inovar e experimentar inovações em sala de aula, que passam por novos formatos de aula, novas metodologias e uso de materiais novos. As duas fases finais, Huberman (2000) reserva ao processo de migração da carreira em sala de aula para o administrativo das instituições, com papéis de coordenação e direção, sendo um momento de desinvestimento na busca de inovações em sala de aula, bem como uso de recursos além dos já explorados por todo seu ciclo de vida cumprido.

Nesse sentido, a expectativa inicial era de que os docentes das primeiras fases do ciclo de vida apresentassem um alta média de intenção e uso de tecnologias, com a terceira fase sendo aquela com maior média e com as fases finais com as menores médias. Assim, enuncia-se os achados por meio da Tabela 19.

Tabela 19 - Intenção e uso das tecnologias investigadas e fases do ciclo de vida docente

Rótulos	Fase 01			Fase 02			Fase 03			Fase 04			Fase 05		
	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV	x	s	CV
UAP	7,6	1,6	22 %	7,7	1,6	21%	7,4	1,7	23%	7,4	1,7	24%	7,5	2,0	27%
PUAP	8,3	1,4	17%	8,0	1,4	17%	8,1	1,4	17%	8,4	1,2	14%	9,0	1,2	14%
UCC	8,5	1,2	14%	8,6	1,1	13%	8,9	1,0	11%	8,1	0,9	11%	7,3	0,8	11%
CDS	8,3	1,2	14%	8,1	1,2	15%	8,5	1,1	13%	8,2	1,1	14%	8,8	1,1	13%
HUT	8,2	1,5	18%	7,9	1,2	16%	7,9	1,4	17%	7,9	1,5	19%	7,1	0,9	13%
PFE	8,5	1,3	15%	8,8	1,1	12%	8,8	1,1	12%	8,9	1,0	11%	8,8	0,9	11%
IFA	7,9	1,5	19%	8,0	1,5	18%	7,9	1,4	18%	8,0	1,3	16%	7,6	1,8	24%
PRN	8,8	1,0	12%	8,5	1,1	13%	8,7	1,0	12%	8,1	1,1	14%	9,3	0,8	8,7%
IEPR	8,1	1,4	17,%	7,9	1,3	17%	7,9	1,4	18%	8,3	1,1	13%	7,5	1,3	18%
CDC	8,0	1,5	19%	8,1	1,3	16,%	7,9	1,5	19%	8,0	1,3	17,%	7,6	1,3	17,%
Total	8,2	1,4	17,%	8,2	1,3	16,%	8,2	1,3	16,%	8,1	1,2	15%	8,0	1,2	15%

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

Os resultados evidenciados por meio da Tabela 19 revelam que os docentes da terceira fase do ciclo de vida docente são aqueles com a maior média de intenção e uso de tecnologias, reforçando o exposto por Huberman (2000), de que esta é a fase em que o docente pode buscar transformar a sala de aula em um ambiente de experimentação de técnicas e metodologias, estendendo para as tecnologias.

Assim como esperado, os professores da fase 1 (entrada) apresentam uma média de intenção de uso maior do que os docentes das fases finais, colaborando com o exposto por Huberman (2000), de que os professores chegam motivados para iniciar a carreira docente e que aplicam variados métodos em sala de aula, mesmo não sabendo a efetividade, cometendo erros e acertos. As fases finais do ciclo de vida docente revelam as menores médias de intenção e uso, com 8,18 para a fase 04 e 8,08 para a fase 05, fortalecendo com idealizado pela expectativa inicial.

4.3 Agrupamento dos achados em categorias da UTAUT

Antes de se iniciar a apresentação da adaptação da UTAUT, objetivo deste estudo, faz-se necessário apresentar as respostas dos constructos ligados à UTAUT. Para tal, realizou-se a média das médias para encontrar qual o resultado do constructo para o respondente. Assim, o Quadro 10 apresenta a consolidação das questões reveladas pela seção 2 do instrumento de coleta (disponível no APÊNDICE A), com os constructos da UTAUT.

Quadro 10 - Agrupamento dos achados

Constructo UTAUT Original	Questão – Instrumento de Coleta: Seção 2 formadora do constructo	Rótulo (Quadro 9)	Média Geral	Desvio Padrão Geral	CV Geral
Expectativa de Desempenho	O quanto você concorda que o uso desta tecnologia em sala de aula se faz útil na construção do conhecimento contábil	Útil para construção do conhecimento	8,62	0,85	9,86%
	O quanto você concorda que o uso desta tecnologia no ensino de contabilidade colabora com a dinâmica em sala de aula	Colabora com a dinâmica em sala			
Expectativa de Esforço	O quanto você concorda que seja habilidoso com o uso desta tecnologia para ensino em contabilidade	Habilidade de usar a tecnologia	7,67	1,40	18,25%
Influência Social	O quanto você concorda que os estudantes preferem o uso desta tecnologia no ensino de contabilidade	Preferência dos estudantes	8,35	0,96	11,50%

	O quanto você concorda que o ambiente no qual está inserido influencia seu comportamento para uso desta tecnologia no ensino de contabilidade	Influência do ambiente			
Condições Facilitadoras	O quanto você concorda que possui recursos necessários para aplicar esta tecnologia no ensino de contabilidade	Possui os recursos necessários	8,26	0,81	9,81%
	O quanto você concorda que a instituição de ensino na qual trabalha promove os recursos necessários para aplicar esta tecnologia no ensino de contabilidade	IES promove o recurso			
	O quanto você concorda que possui o suporte necessário da instituição de ensino e/ou de estudantes para colaborar em dúvidas quanto ao uso tecnologia voltadas para o ensino contábil	Corpo docente colaborativo			

Fonte: Elaboração própria. Nota: CV = Coeficiente de Variação em percentual.

O Quadro 10 revela o resultado global de cada constructo, independente de quaisquer abstrações de filtros, como por exemplo, gênero, formação, experiências, e serve como um consolidador das respostas detalhadas ao longo da seção 4.3, sendo, então, o resumo do comportamento do professor frente ao proposto pela UTAUT de Venkatesh et al. (2003).

Finalizada toda apresentação da análise descritiva do perfil do respondente, faz-se relevante, para o encerramento desta seção, a apresentação de um perfil predominante frente aos respondentes. Assim, foi possível perceber que, em linhas gerais, os professores que cursam uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) tendem a ter maior intenção e uso de tecnologias, isso reforçado pelo regime de trabalho em maiores quantidade de horas (40 horas ou dedicação exclusiva), além da ocorrência da formação pedagógica inicial e continuada.

Para concluir o proposto neste estudo, parte-se para apresentação da modelagem de equação estrutural, que teve como finalidade adicionar ao rol de variáveis moderadoras da UTAUT, de Venkatesh et al. (2003), as variáveis ligadas ao ciclo de vida docente e às qualificações acadêmica, profissional e pedagógica.

4.4 Adaptação da UTAUT

Com a sintetização das variáveis moderadoras que se visa adicionar à UTAUT de Venkatesh et al. (2003), parte-se para aplicação da modelagem de equações estruturais (MEE), com o intuito de atender ao objetivo do estudo.

A modelagem de equações estruturais é, segundo Hair Jr et al. (2009), uma técnica estatística pertencente ao rol das técnicas multivariadas que combina aspectos da análise fatorial e regressão linear múltipla. Ainda para os autores, esta técnica é capaz de analisar em um mesmo momento, um conjunto de variáveis latentes (constructos) e variáveis observadas (moderadoras). Este estudo visou a aplicação do modelo CB-SEM, no qual, segundo Hair Jr et al. (2009) e Marôco (2010), é baseado nas covariâncias e é usado, principalmente, para confirmar ou rejeitar um conjunto de relações sistemáticas entre múltiplas variáveis. Acerca das variáveis moderadoras testadas neste trabalho, apresenta-se o Quadro 11.

Quadro 11 - Variáveis para MEE

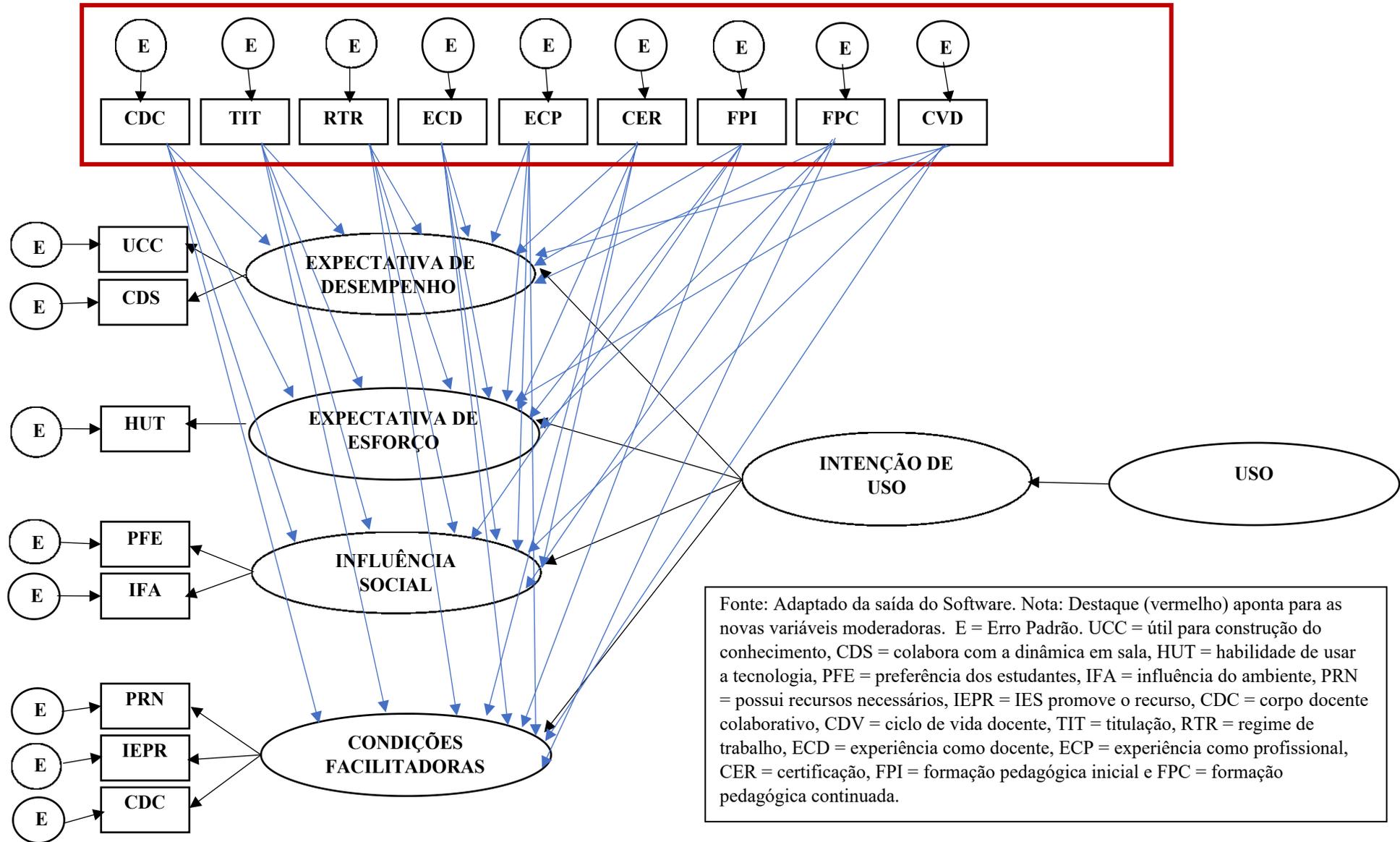
Variável	Inserção	Variável CB-SEM	Tipo Variável CB-SEM			
Expectativa de desempenho	Venkatesh et al. (2003)	Latente (Constructos)	Exógena			
Expectativa de esforço						
Influência social						
Condições Facilitadoras						
Ciclo de Vida Docente	Autor	Observadas (moderadoras) – Inseridas pela proposta do estudo	Endógenas			
Titulação (Qualificação Acadêmica)						
Regime de Trabalho (Qualificação Acadêmica)						
Experiência como Docente (Qualificação Profissional)						
Experiência como Profissional (Qualificação Profissional)						
Certificação (Qualificação Profissional)						
Formação Pedagógica Inicial (Qualificação Pedagógica)						
Formação Pedagógica Continuada (Qualificação Pedagógica)						
Útil para Construção do Conhecimento				Adaptado de Nishi (2017)	Observadas (moderadoras) – Bases para cada constructo, vide Quadro 10	
Colabora com a Dinâmica em Sala de aula						
Habilidade de Uso						
Preferência dos Estudantes						
Influência do Ambiente						
Possui Recursos Necessários						
Instituição Promove o Recurso						
Corpo Docente Colaborativo						

Fonte: Elaboração própria.

Hair Jr et al. (2009), Whittaker e Schumacker (2022) e Kline (2023) apontam que, antes da aplicação da MEE faz-se importante garantir que os dados são independentes, que a amostra seja aleatória e que exista linearidade em todas as relações buscadas. Assim, este estudo confirma que os pressupostos para aplicação da técnica foram satisfeitos, permitindo a continuidade do uso da CB-SEM.

Como primeiro passo da aplicação, tem-se a apresentação do modelo sugerido ao software que obedece às relações levantadas nas hipóteses de estudo. Dessa forma, na Figura 12 apresenta-se as variáveis latentes e moderadoras, bem como o caminho com o indicativo da regressão generalizada.

Figura 12 - Relações Hipotetizadas no Software



As relações evidenciadas por meio da Figura 12 apontam que, sugestivamente, todas as variáveis moderadoras inseridas a partir deste estudo se relacionam com os constructos originais da UTAUT. Ademais, reforça-se as variáveis moderadoras originais da UTAUT, ou seja, idade, gênero e experiências foram inseridas no modelo hipotético, mas não são abarcadas nas relações analisadas, uma vez que o proposto por este estudo está na adição de novas variáveis moderadoras à UTAUT original e não visa a remoção daquelas que já o compõe.

Nesse sentido, apresenta-se por meio da Tabela 20 os índices de ajustes do modelo original. Os índices de ajustes evidenciam o quão adequado é o modelo hipotetizado, ou seja, com todas as variáveis se relacionando sem cortes por performance do modelo e, para tal, analisa-se o qui-quadrado, o índice de qualidade de ajuste (GFI), o índice de ajuste comparativo (CFI), o erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) e o Alfa de Cronbach.

Tabela 20 - Índices de ajustes por constructo – Modelo Inicial

Índices de Ajustes MEE	Constructos						
	Modelo Geral	Expectativa de Desempenho	Expectativa de Esforço	Influência Social	Condições Facilitadoras	Intenção de uso	Uso
Qui-Quadrado	59,569 (p=0,000)	32,781 (p=0,000)	47,026 (p=0,001)	74,709 (p=0,000)	69,347 (p=0,002)	73,221 (p=0,000)	25,771 (p=0,000)
GFI	0,9106	0,8724	0,9361	0,8991	0,8852	0,7413	0,7960
CFI	0,8221	0,8963	0,8935	0,8537	0,9001	0,8153	0,8237
RMSEA	0,111	0,136	0,115	0,101	0,098	0,110	0,188
Alfa Cronbach	0,771	0,683	0,637	0,381	0,601	0,461	0,482

Fonte: Elaboração própria.

Os elementos dispostos na Tabela 20 revelam que o modelo hipotetizado, conforme disposto na Figura 12, não se mostrou adequado, ao passo que, além de ser significativo para o teste qui-quadrado (evidenciando que não há diferença entre a matriz observada e a matriz de covariâncias), as relações não despontam com índices de ajustes capazes de tornar o modelo aceitável.

Perante a situação de não conformidade do modelo hipotetizado, parte-se para a limpeza de cada constructo, ou seja, retira-se as variáveis que penalizam os constructos. A ideia desse processo é deixar restringir à formação dos constructos apenas as variáveis que estatisticamente colaboram com sua formação. Nesse sentido, parte-se para exploração acerca do constructo expectativa de desempenho.

4.4.1 Constructo Expectativa de Desempenho

O constructo expectativa de desempenho foi testado, inicialmente, balizado pelas variáveis: UCC (útil para construção do conhecimento), CDS (colabora com a dinâmica em sala), fases do ciclo de vida docente, titulação, regime de trabalho, experiência como docente, experiência como profissional, certificação profissional, formação pedagógica inicial e formação pedagógica continuada.

O modelo com todas as variáveis associadas ao constructo Expectativa de Desempenho não se mostrou eficiente, visto os resultados do ajuste do modelo exposto na Tabela 20. Essa falta de ajuste é fruto da influência das variáveis não significativas para o constructo, assim, apresenta-se a Tabela 21 com o resultado do coeficiente padronizado e a significância de cada variável para o constructo em questão.

Tabela 21 - Constructo: Expectativa de Desempenho – Coeficientes do Modelo Inicial

Constructo	Variável Moderadora	Coeficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Expectativa de Desempenho	UCC*	0,859	< 0,05
	CDS*	0,917	< 0,05
	Fases do Ciclo de Vida	0,636	< 0,05
	Titulação	0,722	< 0,05
	Regime de Trabalho	0,161	< 0,05
	Experiência como Docente	0,408	< 0,05
	Experiência como Profissional	-0,558	0,118
	Certificação Profissional	-0,311	0,173
	Formação Pedagógica Inicial	0,825	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,881	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: *UCC = útil para construção do conhecimento e CDS = colabora com a dinâmica em sala.

Pelos resultados expostos na Tabela 21, percebe-se que as variáveis experiência profissional e certificação profissional não colaboram com a formação do constructo, uma vez que não foram significativas ao nível 5%. Além das variáveis não significativas, percebe-se que a variável regime de trabalho apresenta um coeficiente padronizado muito baixo, o que pode levar à falta de ajuste do modelo, evidenciado na Tabela 20.

Para Venkatesh et al (2003), o constructo expectativa de desempenho traduz o quanto a pessoa pesquisada consegue perceber valor na aplicação de uma tecnologia em seu trabalho, ao passo que, com seu uso, é possível alcançar melhores desempenhos. Nesse sentido, percebe-se por meio dos resultados da Tabela 21 que a expectativa de desempenho de fato é sensibilizada pela percepção do docente de que as tecnologias estudadas se fazem úteis para a construção do

conhecimento e colaboram para a dinâmica em sala de aula, fortalecendo o exposto pela literatura.

Além disso, evidencia-se que, para este constructo, as variáveis ligadas à formação docente apresentam maiores coeficientes padronizados, ou seja, apresentam maior influência no modelo, o que colabora com a ideia de que os professores que realizaram cursos de formação pedagógica inicial (durante sua formação em pós-graduação) e continuada, tendem a conhecer melhor as técnicas, objetivos educacionais ligados às técnicas e conduzir de forma mais tranquila a aplicação de tecnologias no ensino.

Outra variável que apresenta um alto valor de coeficiente padronizado é a titulação. Esse resultado era de se esperar, uma vez que colabora com o exposto pela Tabela 9, dado que a titulação e a formação pedagógica caminham em direções positivas, ou seja, quanto mais titulado o professor, maior a frequência observada de realização de formação pedagógica inicial e continuada.

Observados os coeficientes padronizados mais relevantes para o modelo (maior β), parte-se para ajustar o novo modelo do constructo. Assim, com a finalidade de sanar a falta de ajuste do modelo (observada na Tabela 20), foi realizada a eliminação da variável regime de trabalho e das variáveis não significativas, e seus resultados são expressos por meio da Tabela 22.

Tabela 22 - Constructo: Expectativa de Desempenho – Coeficientes do Modelo Final

Constructo	Variável Moderadora	Coefficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Expectativa de Desempenho	UCC*	0,881	< 0,05
	CDS*	0,929	< 0,05
	Fases do Ciclo de Vida	0,648	< 0,05
	Titulação	0,803	< 0,05
	Experiência como Docente	0,401	< 0,05
	Formação Pedagógica Inicial	0,852	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,873	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: *UCC = útil para construção do conhecimento e CDS = colabora com a dinâmica em sala.

Após a eliminação das variáveis e com o reprocessamento do modelo, observou-se que os coeficientes padronizados apresentaram variações que reforçam que as variáveis que compõem o modelo de fato são importantes para sua formação. Resultado dessa visão é a maior qualidade dos índices de ajustes, expressos na Tabela 23.

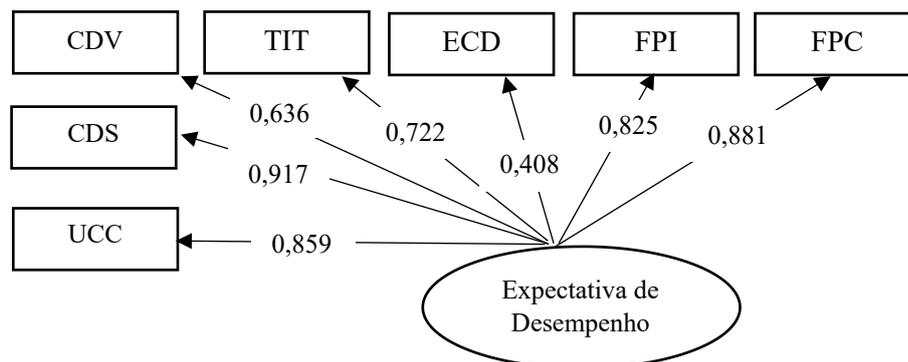
Tabela 23 – Constructo Expectativa de Desempenho – Modelo Inicial versus Final

Índices de Ajustes MEE	Constructo: Expectativa de Desempenho	
	Modelo Inicial	Modelo Final
Qui-Quadrado	32,781 (p=0,000)	25,019 (p=0,108)
GFI	0,8724	0,9531
CFI	0,8963	0,9009
RMSEA	0,136	0,078
Alfa Cronbach	0,683	0,757

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do ajuste do modelo para o constructo expectativa de desempenho, após a eliminação das variáveis não significativas, além da variável regime de trabalho, resultaram em um ajuste do modelo que o torna apropriado. Nesse sentido, percebe-se que ainda é evidenciado um alto valor para o χ^2 (25,019), sendo este um reflexo do tamanho da amostra e que faz parte da natureza dos dados, contudo, agora apresenta-se com valor-p = 0,108, revelando um bom ajuste do modelo. Além do χ^2 apresentar que o modelo com as variáveis retiradas se ajustou melhor, percebe-se que os índices GFI e CFI apresentaram valores acima de 0,9 (linha de corte estipulada por Hair Jr et al., 2009), colaborando com a confirmação do ajuste do modelo.

Por fim, o RMSEA também está dentro dos padrões expostos por Hair Jr et al. (2009), dado seu valor abaixo de 0,1. O Alfa de Cronbach cresceu para 0,757, o que sugere que o modelo final ajustado tem maior poder de confiabilidade interna do constructo. Com isso, o modelo final para este constructo é apresentado na Figura 13.

Figura 13 - Modelo final: expectativa de desempenho

Fonte: Adaptado da saída do Software. Nota: *UCC = útil para construção do conhecimento, CDS = colabora com a dinâmica em sala, CDV = ciclo de vida docente, TIT = titulação, ECD = Experiência como docente, FPI = formação pedagógica inicial e FPC = formação pedagógica continuada.

A Figura 13 apresenta as variáveis que irão compor o modelo consolidado, a ser apresentado ao final deste Capítulo. Assim, validado o constructo expectativa de desempenho, parte-se a investigação acerca da expectativa de esforço.

4.4.2 Constructo Expectativa de Esforço

O constructo expectativa de esforço foi explanado por Venkatesh et al. (2003) como o grau de facilidade que o indivíduo tem ao manusear determinada tecnologia. Dessa forma, os autores apontam que, quanto maior o grau de familiaridade do indivíduo com determinada tecnologia, menor será o esforço para uso, se tornando algo simples sem que haja, por exemplo, necessidade de estudo sobre a usabilidade da tecnologia para sua aplicação.

Os resultados iniciais para a elaboração desse constructo, apresentados na Tabela 20, revelaram que o modelo abarcado por todas as variáveis moderadoras inseridas neste estudo não resultaram em um modelo ajustado. Dessa forma, ao explorar os coeficientes e as significâncias de cada variável moderadora para formação do constructo, foram identificadas variáveis que não contribuíam para o ajuste e ainda penalizavam sua adequação. Estes resultados estão dispostos na Tabela 24.

Tabela 24 – Constructo: Expectativa de Esforço – Coeficientes do Modelo Inicial

Constructo	Variável Moderadora	Coefficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Expectativa de Esforço	HUT*	0,839	< 0,05
	Fases do Ciclo de Vida	0,697	< 0,05
	Titulação	0,752	< 0,05
	Regime de Trabalho	-0,591	0,133
	Experiência como Docente	0,454	< 0,05
	Experiência como Profissional	0,693	< 0,05
	Certificação Profissional	0,016	0,384
	Formação Pedagógica Inicial	0,801	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,799	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: * HUT = habilidade de usar a tecnologia.

Os resultados expostos na Tabela 24 revelam que, para formação do constructo expectativa de esforço, as variáveis regime de trabalho e certificação profissional não são significativas ao nível de 5%. Além disso, a variável certificação profissional apresentou baixo valor de coeficiente padronizado, o que pode influenciar no ajuste do modelo.

Contribuindo com a literatura, observa-se que as formações pedagógicas iniciais e continuada apresentam alto coeficiente de padronização, justificando sua importância para o modelo e reforçando que o docente que realiza este tipo de formação (inicial ou continuada) tende a ter melhor entendimento de uso, quanto da usabilidade das ferramentas, quanto ao

objetivo educacional vinculado e, por consequência, o esforço aplicado para tal. Esse resultado reforça que a qualificação pedagógica apresenta influência no nível de esforço aplicado pelo docente para uso das tecnologias investigadas.

Outra variável que apresentou alto coeficiente padronizado é o ciclo de vida docente, sugerindo que a fase em que o docente se encontra pode estar relacionada ao grau de esforço aplicado para uso de determinada tecnologia. Esse resultado colabora com o resultado da Tabela 19, que evidencia que os professores até a terceira fase do ciclo de vida docente apresentam maiores média de intenção e uso, se comparados aos docentes das duas fases finais, cujo comportamento é de desinvestimento na profissão.

A titulação também apresentou significância para a formação do constructo expectativa de esforço, sugerindo que, com a titulação, o então pós-graduando se forma enquanto professor, com aprendizado de técnicas e metodologias durante sua formação pedagógica. Logo, como as formações pedagógicas se mostraram significativas, era de se esperar que a titulação também fosse, o que foi confirmado pelo resultado expresso na Tabela 24.

Para as variáveis ligadas à qualificação profissional, percebe-se que a experiência como docente e a experiência como profissional apresentaram coeficientes padronizados e significância que justificam sua manutenção no modelo final. Isso reforça que o tempo de experiência que o docente tem, bem como sua vivência no mercado de trabalho, podem colocar o professor com contato com as tecnologias investigadas neste estudo, o que minimiza o impacto do esforço para entendimento de usabilidade e uso das tecnologias.

Com a apresentação das variáveis significativas para a formação do constructo expectativa de esforço, parte-se para o reprocessamento do modelo com a retirada das variáveis não significativas. Este achado, apontado a partir da Tabela 25, revela a movimentação dos coeficientes padronizados e suas significâncias.

Tabela 25 – Constructo: Expectativa de Esforço – Coeficientes do Modelo Final

Constructo	Variável Moderadora	Coefficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Expectativa de Esforço	HUT*	0,857	< 0,05
	Fases do Ciclo de Vida	0,721	< 0,05
	Titulação	0,726	< 0,05
	Experiência como Docente	0,455	< 0,05
	Experiência como Profissional	0,701	< 0,05
	Formação Pedagógica Inicial	0,822	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,813	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: * HUT = habilidade de usar a tecnologia.

Após o reprocessamento, verificou-se que os coeficientes padronizados apresentaram melhorias, reforçando que estas são as variáveis que compõem o modelo final do constructo expectativa de esforço. Além disso, todas foram estatisticamente significativas. Estes resultados impactaram diretamente nos índices de ajustes do modelo, apresentados na Tabela 26.

Tabela 26 – Constructo Expectativa de Esforço – Modelo Inicial versus Final

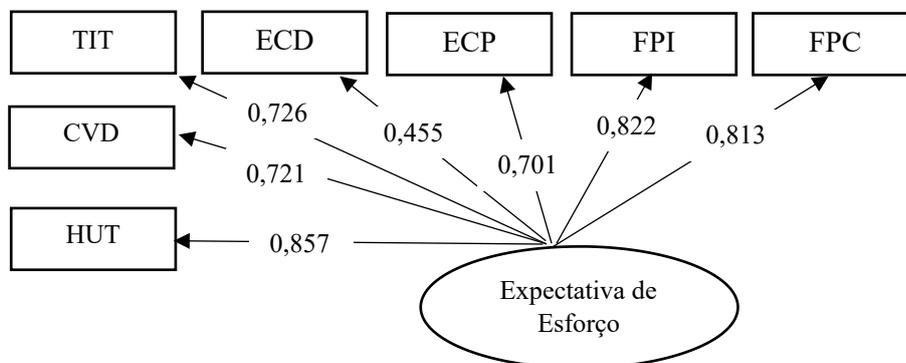
Índices de Ajustes MEE	Constructo: Expectativa de Esforço	
	Modelo Inicial	Modelo Final
Qui-Quadrado	47,026 (p=0,001)	28,338 (p=0,093)
GFI	0,9361	0,9712
CFI	0,8935	0,9539
RMSEA	0,115	0,083
Alfa Cronbach	0,637	0,799

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do ajuste do modelo para o constructo expectativa de esforço após a eliminação das variáveis não significativas além da variável com beta pequeno, resultaram em um ajuste do modelo que o torna apropriado. Nesse sentido, percebe-se que ainda é evidenciado um alto valor para o χ^2 (28,338), reforçando que o tamanho da amostra impede um qui-quadrado relativamente baixo, entretanto, agora observa-se o valor-p = 0,093, revelando um bom ajuste do modelo.

Os demais indicadores de ajuste do modelo se mostraram suficientemente adequados para o modelo ser tratado como apropriado, uma vez que os índices GFI e CFI são maiores que 0,9, além do RMSEA ser abaixo de 0,1, atendendo aos critérios publicados por Hair Jr et al. (2009). Por fim, tem-se que o Alfa de Cronbach = 0,799 aponta para confiabilidade interna do constructo. Com isso, o modelo final para este constructo é apresentado na Figura 14.

Figura 14 – Modelo final: expectativa de esforço



Fonte: Adaptado da saída do Software. Nota: HUT = habilidade em usar a tecnologia, CVD = ciclo de vida docente, TIT = titulação, ECD = experiência como docente, ECP = experiência como profissional, FPI = formação pedagógica inicial e FPC = formação pedagógica continuada.

A Figura 14 revela o modelo consolidado do constructo expectativa de esforço, a ser apresentado ao final deste Capítulo. Assim, parte-se para a investigação acerca da influência social.

4.4.3 Constructo Influência Social

O constructo influência social foi estabelecido por Venkatesh et al. (2003) como o grau de percepção do entorno do indivíduo que estimula o uso de tecnologias. Assim, os autores completam que, quando uma tecnologia se faz de uso obrigatório, sem que o indivíduo tenha poder de decisão, este fator se torna, consideravelmente, mais forte que os demais constructos, explicado pela falta de interferência do comportamento individual frente ao uso.

Assim como nos constructos já apresentados, a influência social, quando analisada sob todas as variáveis moderadoras, não se mostrou apropriada, não obtendo estatística suficiente nos índices de ajuste (vide exposto na Tabela 20). Desse modo, ao explorar os coeficientes padrão de cada variável, bem como sua significância estatística para composição do modelo, observou-se a necessidade de eliminação de variáveis. Este resultado é exposto na Tabela 27.

Tabela 27 – Constructo: Influência Social – Coeficientes do Modelo Inicial

Constructo	Variável Moderadora	Coeficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Influência Social	PFE*	0,701	< 0,05
	IFA*	0,758	< 0,05
	Fases do Ciclo de Vida	0,169	0,267
	Titulação	0,653	< 0,05
	Regime de Trabalho	0,109	0,133
	Experiência como Docente	0,454	< 0,05
	Experiência como Profissional	0,193	< 0,05
	Certificação Profissional	0,008	0,384
	Formação Pedagógica Inicial	0,699	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,687	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: * PFE = preferência dos estudantes, IFA = influência do ambiente

Os resultados expressos pela Tabela 27 revelam um comportamento diferente dos constructos analisados até então. Observa-se que os valores dos coeficientes padronizados para este constructo se fazem menores do que os observados para o constructo expectativa de desempenho e expectativa de esforço. Este resultado pode revelar que, de fato, o constructo influência social está menos associado ao comportamento individual e mais com o ambiente em que o docente está inserido, que é capaz de promover estímulo ao uso de tecnologias.

Nesse sentido, destaca-se a não significância estatística do modelo inicial para as variáveis: ciclo de vida docente, regime de trabalho e certificação profissional. Ademais,

quando verificados os coeficientes padronizados, observa-se o baixo impacto da variável experiência como profissional.

As variáveis preferência dos estudantes e influência do ambiente se mostraram significativas, ao nível de 5%, com os maiores valores observados dos coeficientes padronizados. Isso reforça a característica deste constructo, que a percepção da influência do entorno se faz presente na formação do constructo.

Ademais, a titulação também se fez estatisticamente significativa e apresenta um alto valor para o coeficiente padronizado. Isso mostra que a pós-graduação, com seu poder e papel de formação docente, se torna um ambiente que exerce influência no potencial uso de tecnologias por parte dos professores. E, reforçando esta ideia, tem-se que as variáveis formação pedagógica inicial e continuada apresentam significância estatística e seus coeficientes padronizados ditam que a qualificação pedagógica pode exercer influência no uso de tecnologias por parte dos docentes.

Quanto às variáveis ligadas à qualificação profissional, tem-se que a experiência como docente se faz significativa e apresenta coeficiente padronizado de 0,454, sugerindo que a variável colabora com a explicação do constructo influência social. Ademais, tem-se que a experiência como profissional, ou seja, experiência no mercado de trabalho, também exerce influência, contudo pelo baixo coeficiente padronizado, pode exercer peso na baixa qualidade na estimação dos índices de ajustes.

Com a apresentação das variáveis significativas para a formação do constructo influência social, parte-se para o reprocessamento do modelo, com a retirada das variáveis não significativas e da experiência como profissional (baixo coeficiente padronizado). O resultado é apresentado na Tabela 28.

Tabela 28 - Constructo: Influência Social – Coeficientes do Modelo Final

Constructo	Variável Moderadora	Coefficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Influência Social	PFE*	0,737	< 0,05
	IFA*	0,750	< 0,05
	Titulação	0,680	< 0,05
	Experiência como Docente	0,399	< 0,05
	Formação Pedagógica Inicial	0,703	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,689	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: * PFE = preferência dos estudantes, IFA = influência do ambiente.

Os resultados expostos na Tabela 28 reforçam o compromisso de cada variável moderadora do modelo final, dado que não foi percebida perda de significância estatística ou baixo coeficiente padronizado que justificasse uma nova rodada de estimação. Nesse sentido,

parte-se para investigação acerca da apropriação do modelo, com a apresentação dos índices de ajustes.

Tabela 29 - Constructo Influência Social – Modelo Inicial versus Final

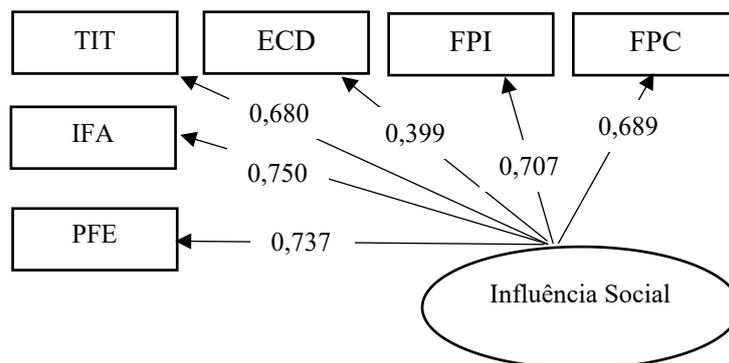
Índices de Ajustes MEE	Constructo: Influência Social	
	Modelo Inicial	Modelo Final
Qui-Quadrado	74,709 (p=0,000)	55,397 (p=0,068)
GFI	0,8991	0,9549
CFI	0,8537	0,9411
RMSEA	0,101	0,091
Alfa Cronbach	0,381	0,617

Fonte: Elaboração própria.

Os achados expostos por meio da Tabela 29 confirmam que a retirada das variáveis não significativas, bem como a variável experiência como profissional (baixo coeficiente padronizado), refletiram na melhora dos índices de ajustes, permitindo que o modelo se tornasse apropriado.

Assim, o valor do χ^2 (55,397), também estimulado pelo tamanho da amostra, apresenta o valor-p = 0,068, apontando para um modelo adequado. Este resultado é reforçado pelos índices GFI e CFI, ambos acima de 0,9, como apontam Hair Jr. et al. (2003), além de um RMSEA abaixo de 0,1. Já o Alfa de Cronbach, mostrou que o modelo para este constructo apresenta moderada confiabilidade interna, dado seu resultado de 0,617. Com isso, o modelo final para este constructo é apresentado pela Figura 15.

Figura 15 - Modelo final: influência social



Fonte: Adaptado da saída do Software. Nota: * PFE = preferência dos estudantes, IFA = influência do ambiente, TIT = titulação, ECD = experiência como docente, FPI = formação pedagógica inicial e FPC = formação pedagógica continuada.

A Figura 15 revela o modelo consolidado do constructo influência social, a ser apresentado ao final deste Capítulo. Assim, parte-se para a investigação acerca das condições facilitadoras.

4.4.4 Constructo Condições Facilitadoras

O constructo condições facilitadoras foi apontado por Venkatesh et al. (2003) como o grau de aumento de uso de tecnologia por parte de um indivíduo, nos casos em que ele reconheça a existência de uma rede de apoio, como por exemplo, suporte técnico, fóruns de discussão sobre uso, entre outros.

De forma análoga aos constructos já apresentados, tem-se que quando analisadas todas as variáveis moderadoras como influenciadoras da formação deste constructo, ocorre o não ajuste do modelo (vide apresentado na Tabela 20). Desse modo, partiu-se para verificação dos coeficientes padronizados e o nível de significância, com o intuito de eliminar variáveis que não contribuem para formação do modelo ou que penalizam os índices de ajustes dada a sua presença. Logo, a Tabela 30 revela este achado.

Tabela 30 - Constructo: Condições Facilitadoras – Coeficientes do Modelo Inicial

Constructo	Variável Moderadora	Coeficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Condições Facilitadoras	PRN*	0,819	< 0,05
	IEPR*	0,835	< 0,05
	CDC*	0,811	< 0,05
	Fases do Ciclo de Vida	-0,322	0,078
	Titulação	0,508	< 0,05
	Regime de Trabalho	0,200	0,109
	Experiência como Docente	-0,331	0,282
	Experiência como Profissional	0,089	< 0,05
	Certificação Profissional	0,101	0,204
	Formação Pedagógica Inicial	0,648	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,654	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: * PRN = possui recursos necessários, IEPR = instituição promove os recursos necessários, CDC = corpo docente colaborativo.

A análise dos coeficientes padronizados e suas significâncias revelou a existência de variáveis moderadoras não significativas que afetaram o ajuste do modelo inicial, são elas: ciclo de vida docente, regime de trabalho, experiência como docente e certificação profissional. Além disso, percebe-se que a variável experiência como profissional pode afetar a qualidade do modelo ajustado, dado o baixo coeficiente padronizado observado.

Por outro lado, as variáveis possui recursos necessários (PRN), instituição de ensino promove os recursos (IEPR) e corpo docente colaborativo (CDC), que são as bases deste constructo, se mostraram significativas ao nível de 5% e com altos valores de coeficiente padronizado, apontando que estas variáveis estimam as condições facilitadoras para adoção das tecnologias investigadas neste estudo.

Ademais, tem-se que a titulação novamente se torna significativa para estimação de um constructo, reforçando o papel da pós-graduação na formação de professores, em especial, permitindo que este contato estimule a intenção e uso das tecnologias investigadas, se tornando uma facilitadora no processo. Em linha, tem-se as formações pedagógicas inicial e continuada que, assim como a titulação, são capazes de endereçar ao docente qual a melhor técnica e tecnologia a ser aplicada em função do objetivo educacional buscado. Logo, as variáveis ligadas à qualificação pedagógica se fazem relevantes como facilitadoras da intenção e uso de tecnologias.

Com a apresentação das variáveis significativas para a formação do constructo condições facilitadoras, parte-se para o reprocessamento do modelo com a retirada das variáveis não significativas e com baixo coeficiente padronizado. O resultado é apresentado na Tabela 31.

Tabela 31 - Constructo: Condições Facilitadoras – Coeficientes do Modelo Final

Constructo	Variável Moderadora	Coeficiente Padronizado (β)	Sig (0,05)
Condições Facilitadoras	PRN*	0,822	< 0,05
	IEPR*	0,849	< 0,05
	CDC*	0,803	< 0,05
	Titulação	0,517	< 0,05
	Formação Pedagógica Inicial	0,626	< 0,05
	Formação Pedagógica Continuada	0,694	< 0,05

Fonte: Elaboração própria. Nota: * PRN = possui recursos necessários, IEPR = instituição promove os recursos necessários, CDC = corpo docente colaborativo.

Os resultados expostos na Tabela 31 mostram que as variáveis significativas para o modelo inicial permaneceram significativas após a exclusão das variáveis aptas para eliminação. Como não foram evidenciadas novas variáveis não significativas ou que o coeficiente padronizado justificasse um novo processamento, parte-se para investigação acerca da apropriação do modelo, com a apresentação dos índices de ajustes (Tabela 32).

Tabela 32 - Constructo Condições Facilitadoras – Modelo Inicial versus Final

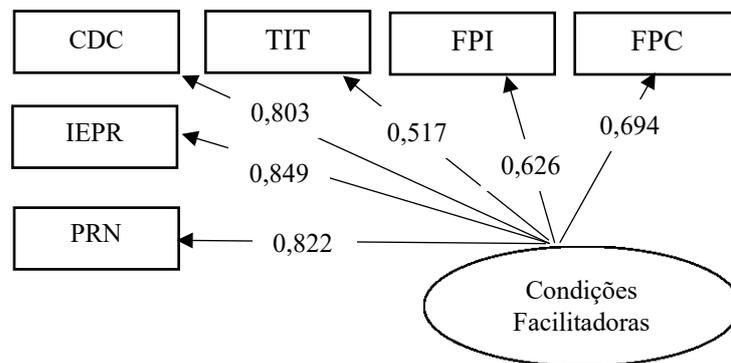
Índices de Ajustes MEE	Constructo: Condições Facilitadoras	
	Modelo Inicial	Modelo Final
Qui-Quadrado	69,347 (p=0,002)	39,208 (p=0,099)
GFI	0,8852	0,9516
CFI	0,9001	0,9399
RMSEA	0,098	0,089
Alfa Cronbach	0,601	0,788

Fonte: Elaboração própria.

Os achados evidenciados na Tabela 32 colaboram com o contexto de que, após a retirada das variáveis não significativas e com baixo coeficiente padronizado, o modelo apresentou índices de ajustes que o tornam apropriado. O χ^2 (39,208) reforça a ideia de que o tamanho da amostra investigada pode influenciar no resultado do teste, contudo, pelo resultado do valor-p ser 0,099, indica que o modelo é apropriado.

Os indicadores de ajustes GFI e CFI reforçam que o modelo está ajustado, conforme exigido pela literatura, dado que os seus valores são acima de 0,9, de acordo com o estabelecido por Hair Jr et al. (2003). O valor do RMSEA está abaixo de 0,1, indicando que o erro está dentro dos limites aceitáveis e, com 0,788, o Alfa de Cronbach aponta para a confiabilidade interna do constructo. Dessa forma, a Figura 16 revela o modelo final para o constructo.

Figura 16 - Modelo final: condições facilitadoras



Fonte: Adaptado da saída do Software. Nota: * PRN = possui recursos necessários, IEPR = instituição promove os recursos necessários, CDC = corpo docente colaborativo, TIT = titulação, FPI = formação pedagógica inicial e FPC = formação pedagógica continuada.

Com a apresentação do modelo final para o constructo condições facilitadoras, tem-se a finalização da apresentação dos constructos que são utilizados pela UTAUT como influenciadoras da intenção e uso de tecnologias. Para facilitar a compreensão, apresenta-se um resumo, no Quadro 12, de quais variáveis moderadoras inseridas por este estudo impactam cada constructo e, após, é apresentado o modelo final encontrado.

Quadro 12 - Resumo Variáveis Moderadoras versus Constructos

Constructos	Variáveis Moderadoras – Investigadas no Estudo							
	CVD	TIT	RDT	ECD	ECP	CER	FPI	FPC
Expectativa de Desempenho	X	X		X			X	X
Expectativa de Esforço	X	X		X	X		X	X
Influência do ambiente		X		X			X	X
Condições Facilitadoras		X					X	X

Fonte: Elaboração própria. Nota: CVD = ciclo de vida docente, TIT = titulação, RDT = regime de trabalho, ECD = experiência como docente, ECP = experiência como profissional, CER = certificação, FPI = formação pedagógica inicial e FPC = formação pedagógica continuada.

Com o resumo apresentado no Quadro 12, fica evidente que a titulação, a formação pedagógica inicial e a formação pedagógica continuada expressam forte relação com todos os constructos, reforçando a importância do papel da pós-graduação na formação de professores, em especial, no contato com as metodologias e seus objetivos, discutidos com mais intensidade nas formações pedagógicas (inicial e continuada).

Ademais, tem-se que a experiência como docente e o ciclo de vida, ambas variáveis que mensuram o tempo de carreira do professor, se mostraram influentes na elaboração dos constructos expectativa de desempenho e expectativa de esforço. Estes constructos são abarcados, em sua essência, pelo comportamento do professor, o que pode revelar que o tempo de carreira afeta suas expectativas e, por consequência, na intenção e uso de tecnologias.

A experiência como profissional de mercado só se mostrou influente na formatação do constructo expectativa de esforço, reiterando que as experiências de mercado, bem como o uso de tecnologias durante seu exercício profissional, pode colocar o indivíduo em contato com ferramentas e tecnologias que, quando levadas para o ambiente de sala de aula, minimizam a necessidade de o professor buscar aprendizado, como por exemplo, quanto à usabilidade da ferramenta.

Por fim, percebeu-se que o regime de trabalho e a certificação profissional não se mantiveram na elaboração dos constructos, por não apresentarem significância estatística necessária ou que seu coeficiente padronizado penalizasse o índice de ajustes dos modelos.

Parte-se para apresentação do modelo final, que abarca os resultados da relação entre os constructos, os índices de qualidade do modelo final, bem como a relação com a intenção e uso de tecnologias antes e pós elaboração dos constructos.

4.4.5 Modelo Final

O primeiro resultado acerca do modelo final está na apresentação da relação entre os constructos. Este resultado é apresentado na Tabela 33.

Tabela 33 - Relação entre os Constructos

Relação entre os constructos	Coefficiente a P-dronizado	Significância (5%)
Expectativa de Desempenho \leftrightarrow Expectativa de Esforço	0,877	< 0,05
Expectativa de Desempenho \leftrightarrow Influência Social	0,696	< 0,05
Expectativa de Desempenho \leftrightarrow Condições Facilitadoras	0,752	< 0,05
Expectativa de Esforço \leftrightarrow Influência Social	0,703	< 0,05
Expectativa de Esforço \leftrightarrow Condições Facilitadoras	0,797	< 0,05
Influência Social \leftrightarrow Condições Facilitadoras	0,618	< 0,05
Expectativa de Desempenho \rightarrow Intenção de Uso	0,811	< 0,05
Expectativa de Esforço \rightarrow Intenção de Uso	0,893	< 0,05
Influência Social \rightarrow Intenção de Uso	0,759	< 0,05
Condições Facilitadoras \rightarrow Intenção de Uso	0,780	0,127
Expectativa de Desempenho \rightarrow Uso	0,169	0,098
Expectativa de Esforço \rightarrow Uso	0,397	0,061
Influência Social \rightarrow Uso	0,299	< 0,05
Condições Facilitadoras \rightarrow Uso	0,597	< 0,05
Intenção de Uso \rightarrow Uso	0,741	

Fonte: Elaboração própria. Nota: as setas \leftrightarrow representam a relação em ambas as direções.

Os achados da Tabela 33 revelam que todos os constructos apresentam relações significativas entre si, reforçando que não deve haver exclusão de constructo para a modelagem final. Com isso, parte-se para apresentação dos índices de ajustes do modelo final, evidenciados por meio da Tabela 34.

Tabela 34 - Índices de Ajustes por Constructo – Modelo Final

Índices de Ajustes MEE	Constructos – Modelo Final						
	Modelo Final Geral	Expectativa de Desempenho	Expectativa de Esforço	Influência Social	Condições Facilitadoras	Intenção de uso	Uso
Qui-Quadrado	27,108 (p=0,098)	25,019 (p=0,108)	28,338 (p=0,093)	55,397 (p=0,068)	39,208 (p=0,099)	36,660 (p=0,101)	24,207 (p=0,098)
GFI	0,9591	0,9531	0,9712	0,9549	0,9516	0,9647	0,9544
CFI	0,9444	0,9409	0,9539	0,9411	0,9399	0,9511	0,9551
RMSEA	0,091	0,078	0,083	0,091	0,089	0,082	0,0817
Alfa Cronbach	0,789	0,757	0,799	0,617	0,788	0,801	0,638

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados na Tabela 34 consolidam todo o desenvolvimento da modelagem de equações estruturais (MEE) realizado neste estudo. Desse modo, percebe-se que,

após a inserção das variáveis moderadoras ligadas ao ciclo de vida docente, à qualificação acadêmica, à qualificação profissional e às qualificações pedagógicas, competentes a cada constructo, o índice de ajuste do modelo consolidado melhorou significativamente (vide exposto na Tabela 20). As variáveis moderadoras idade, experiências e voluntariedade de uso, propostas por Venkatesh et al. (2003), permaneceram inalteradas para o modelo final, mas não foram testadas neste estudo.

Destaca-se, dentre os achados, que a intenção e uso de tecnologias – constructos não apropriados no modelo inicial – se tornaram estatisticamente válidos com os constructos moderados pelas novas variáveis significantes. Dessa forma, conclui-se que a Teoria UTAUT, adaptada neste estudo, aumenta o poder de refinamento na investigação da intenção e uso de tecnologias por parte dos docentes de Ciências Contábeis no Brasil. Na Figura 17, revela-se o modelo final.

A Figura 17 evidencia as relações finais observadas para o modelo adaptado, denotado, a partir de agora, como UTAUT-DCC (*Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia para Docentes de Ciências Contábeis*), uma referência a esta adaptação feita com base nos docentes em Ciências Contábeis, com constructos e variáveis moderadoras testadas estatisticamente. Para que fosse possível chegar no modelo apresentado na Figura 17, várias tentativas foram realizadas, sobretudo quando uma variável moderadora apresentava coeficiente padronizado muito baixo. O Quadro 13, aponta as tentativas realizadas e o motivo de não terem incorporado ao modelo final.

Quadro 13 - Tentativas realizadas e seus resultados

Situação	Tentativa	Resultado	Decisão do Autor
Constructo: Expectativa de Desempenho Regime de trabalho é estatisticamente significativa, mas apresenta baixo coeficiente padronizado	Executar modelo considerando a variável e outro modelo retirando a variável	No modelo considerando a variável a melhora nos índices de ajustes não foram tão satisfatórias quanto no modelo retirando a variável.	Como a variável apresenta pouco peso no modelo final, decidiu-se eliminá-la para o modelo final, atingindo melhora nos índices de ajustes.
Constructo: Expectativa de Desempenho Experiência como docente apresenta coeficiente padronizado com valores nem tão alto, nem tão baixo	Executar modelo considerando a variável e outro modelo retirando a variável	No modelo considerando a variável os índices de ajustes se adequaram melhor.	Manter a variável Experiência como docente para o modelo final.
Constructo: Influência Social Experiência como Profissional é estatisticamente significante, mas apresenta baixo coeficiente padronizado	Executar modelo considerando a variável e outro modelo retirando a variável	No modelo considerando a variável a melhora nos índices de ajustes não foram tão satisfatórias quanto no modelo retirando a variável.	Como a variável apresenta pouco peso no modelo final, decidiu-se eliminá-la para o modelo final, atingindo melhora nos índices de ajustes.
Constructo: Influência Social Experiência como Profissional é estatisticamente significante, mas apresenta baixo coeficiente padronizado	Rodar um modelo considerando a variável e um modelo retirando a variável	No modelo considerando a variável os índices de ajustes não foram melhorados na mesma proporção de quando retirada.	Como a variável exerce pouca influência, decidiu-se pela sua eliminação visando melhora nos índices de ajustes.
Relação direta e de forma segregada dos constructos: Expectativa de Desempenho, Expectativa de Esforço e Influência social com o constructo USO.	Rodar um modelo para cada constructo analisado versus o constructo uso	Quando feita esta relação direta, os resultados não foram significativos.	Manter como a UTAUT original e não abarcar setas que ligam o constructo USO para o constructos desta situação.

Fonte: Elaboração própria.

Vencida toda apresentação dos constructos, introdução das variáveis moderadoras, identificação das relações entre constructos e evidenciação das tentativas realizadas, mas não inseridas no modelo final da adaptação, parte-se para apresentação da conclusão acerca das

hipóteses do estudo, levantadas no Capítulo 2. Dessa forma, apresenta-se, no Quadro 14, o resumo acerca da conclusão das hipóteses.

A decisão de rejeitar parcialmente ocorreu quando parte da hipótese não pode ser rejeitada, o que acontece quando existe uma significância estatística entre a variável analisada com parte dos constructos e não todos. Rejeita-se quando não é observada significância estatística. Por fim, denota-se como não rejeitada quando a variável analisada é estatisticamente significativa frente a todos os constructos analisados.

Quadro 14 - Conclusão sobre as Hipóteses de Estudo

Hipótese	Enunciado	Resultado	Decisão
H1	O estágio do ciclo de vida docente está associado aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	Os estágios do ciclo de vida se relacionaram com os constructos Expectativa de Desempenho e Expectativa de Esforço, que por sua vez apresentaram influência na intenção e, por consequência, no uso das tecnologias investigadas.	Rejeitar Parcialmente
H2 (a)	A titulação do docente está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	A titulação apresentou relação com todos os constructos estudados, que por sua vez, apresentam relação com a intenção e, por consequência, uso das tecnologias investigadas.	Não Rejeitar
H2 (b)	O maior tempo de dedicação ao trabalho como docente está associado aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	O regime de trabalho não apresentou relação com nenhum constructo, logo não apresenta relação com a intenção e uso das tecnologias investigadas.	Rejeitar
H3 (a)	A experiência como professor está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	A experiência como professor (docente) apresenta relação com os constructos Expectativa de Desempenho, Expectativa de Esforço e Influência Social. Estes constructos por sua vez, apresentam relação com a intenção e uso das tecnologias investigadas.	Rejeitar Parcialmente
H3 (b)	A experiência profissional está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	A experiência profissional apresentou relação apenas com o constructo Expectativa de Esforço. Este constructo, por sua vez, mostrou-se relacionado com a intenção e, por consequência, o uso das tecnologias investigadas.	Rejeitar Parcialmente
H3 (c)	A certificação profissional está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	A certificação profissional não mostrou relação com nenhum constructo investigado, logo não apresenta relação com a intenção e uso das tecnologias investigadas.	Rejeitar
H4 (a)	A formação pedagógica inicial está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência	A formação pedagógica inicial apresentou relação com todos os constructos estudados, logo, apresenta relação com a intenção e uso das tecnologias estudadas.	Não Rejeitar

	social e condições facilitadoras da UTAUT.		
H4 (b)	A formação pedagógica continuada está associada aos constructos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras da UTAUT.	A formação pedagógica continuada exerce relação com todos os constructos estudados, assim, apresenta relação com a intenção e uso das tecnologias investigadas.	Não Rejeitar

Fonte: Elaboração própria.

Com a apresentação das hipóteses de estudo, reforça-se que apenas as variáveis regime de trabalho e certificação profissional não foram estatisticamente satisfeitas para abarcarem a adaptação apresentada neste trabalho, denotada como UTAUT-DCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo oferecer uma adaptação à teoria UTAUT, capaz de apontar a intenção e uso de tecnologias por parte dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Para tal, sugeriu-se a inclusão das variáveis ligadas ao ciclo de vida docente e à qualificação docente, como elementos para adaptação da teoria UTAUT. Nesse sentido, a tese defendida é de que, além dos fatores apontados por Venkatesh et al. (2003) na UTAUT original, a adição dos estágios do ciclo de vida docente e das variáveis ligadas à qualificação docente refinam o poder de aplicação da UTAUT para o contexto do ensino contábil. Como ponto de partida, definiu-se que este estudo abarcaria as tecnologias voltadas para o ambiente virtual e comunicação, assim, todas as conclusões deste estudo estão direcionadas para estes tipos de tecnologia.

Os resultados da pesquisa apontam para a efetivação de que os estágios do ciclo de vida docente, a titulação, a experiência como professor, a experiência profissional e as formações pedagógicas inicial e continuada são capazes de moderar os constructos da UTAUT original, aperfeiçoando o poder de aplicação da teoria, em especial, quando aplicado para os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Adicionalmente, tem-se que o objetivo principal deste estudo foi atendido, com a apresentação da adaptação da UTAUT, denotada como UTAUT-DCC.

É relevante destacar que os resultados deste estudo reforçam a literatura acerca da temática da intenção e uso de tecnologias, sobretudo quando aplicadas ao contexto do ensino. O ensino remoto, provocado pela pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, pode ter contribuído para a intenção e uso de tecnologias. Contudo, o fato mais relevante deste estudo está na disposição dos docentes em continuarem o uso das tecnologias investigadas, apesar da

retomada das atividades presenciais, justificado pelas médias dos resultados observados ao longo do Capítulo 4.

Adiante, este trabalho oferece três níveis de contribuições, sendo: institucional, pessoal e acadêmica. No tocante à contribuição institucional, tem-se que este estudo pode fornecer às instituições de ensino, públicas e privadas, uma ferramenta capaz de realizar um diagnóstico acerca do perfil docente da instituição, com a finalidade de verificar o alinhamento deste perfil frente às necessidades educacionais, sobretudo, aquelas que possam envolver o uso das tecnologias investigadas. Ademais, com o perfil dos docentes traçado, as instituições poderão promover a formação pedagógica complementar, com a oferta de cursos e estímulos para que o docente faça sua atualização e busque se manter em linha frente às necessidades educacionais percebidas e desejadas pelas instituições e estudantes.

A contribuição pessoal deste estudo está direcionada aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. Uma sociedade cada vez mais conectada a ambientes tecnológicos vai exigir, cada vez mais, profissionais que saibam atuar nesta ambiência. Assim, o professor deve buscar sua atualização frente às tecnologias disponíveis e aplicáveis em sala de aula, não apenas para satisfazer um possível desejo pessoal, mas como forma de entregar à sociedade, egressos que estejam alinhados às necessidades sociais.

A terceira contribuição deste estudo é direcionada para a literatura que envolve o estudo das intenções e uso de tecnologias, bem como a literatura destinada aos estudos que abarcam os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, uma vez que, além da adaptação proposta, este trabalho traz, como contribuição adicional, o perfil dos docentes investigados.

Algumas limitações foram encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, tem-se que os estudos que envolvem a UTAUT, em especial, no contexto do ensino contábil, são restritos. Além disso, os estudos visam, em grande parte, aplicar a UTAUT original a um contexto específico, como por exemplo, aplicações corporativas visando aderência em sistemas, lançamentos de produtos, entre outros.

Uma segunda limitação do trabalho está no modelo do ciclo de vida docente, em especial no contexto do ensino contábil. A própria aplicação do modelo do ciclo de vida proposto por Huberman (2000) pode ser encarada como uma limitação, dado que seu contexto de desenvolvimento está vinculado à realidade francesa e não limitada aos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, sendo que, não existe, até o momento de conclusão desta pesquisa, um modelo de ciclo de vida docente para os professores de Ciências Contábeis no Brasil.

Além da própria realidade de contextualização do ciclo de vida docente, tem-se que o espaço temporal abarcado no modelo de Huberman (2000) possa não mais traduzir o comportamento do professor, visto que já se passaram vários anos de sua publicação. A mudança social, tecnológica e comportamental vivenciada em décadas pode ter afetado o espaço temporal entre os estágios e, para uma aplicação mais justa, uma revisão do modelo de ciclo de vida faz-se necessária.

Ainda acerca do ciclo de vida docente, tem-se que este trabalho não foi direcionado a discutir os aspectos comportamentais que poderiam influenciar o enquadramento de um professor em determinado estágio do ciclo de vida. Por isso, para determinar o estágio pertencente, adotou-se apenas o tempo de carreira docente, informado durante o processo de levantamento de dados.

Os resultados encontrados nesta pesquisa são frutos de um estudo exploratório. Da mesma forma, abarcar os aspectos comportamentais ligadas à UTAUT-DCC podem revelar uma nova contribuição à literatura e à ciência, permanecendo viva a construção do conhecimento humano.

REFERÊNCIAS

ABBAD, M.M.M. Using the UTAUT model to understand students' usage of e-learning systems in developing countries. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 7205-7224, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10573-5>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ABU-AL-AISH, A.; LOVE, S. Factors influencing students' acceptance of m-learning: An investigation in higher education. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 14, n. 5, p. 82-107, 2013. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1631>. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1631>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ALMAIAH, M.A; ALAMRI, M. M.; AL-RAHMI, W. Applying the UTAUT model to explain the students' acceptance of mobile learning system in higher education. **IEEE Access**, v. 7, p. 174673-174686, 2019. DOI: 10.1109/ACCESS.2019.2957206. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8918396>. Acesso em: 07 jan. 2022.

AMORIM, J. et al. Defining the design parameters of a teacher training course on the incorporation of ICT into teaching practices. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 653-657, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.158>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811003375>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANASTASIOU, L.G.C; PIMENTA, S.G.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, p. 129-144, 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001210118>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ANDERE, M.A.; ARAUJO, A.P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças-USP**, v. 19, n. 48, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34273>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ANNISSETTE, M.; KIRKHAM, L.M. The advantages of separateness explaining the unusual profession-university. In: **English Chartered Accountancy. Critical Perspectives on Accounting**, v. 18, n. 1, p. 1-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2006.03.005>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1045235406000748>. Acesso em 10 nov. 2021.

ARAÚJO, et al. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/98101>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BASSI, N.G. Evasão em IES Privadas: Ensaio sobre a importância do relacionamento entre a universidade e o alunado. **Práticas em Contabilidade e Gestão**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2319-0485/praticas.v10n3e15599>. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/pcg/article/view/15599>. Acesso em: 08 mar. 2023

BAZANI, C. L.; MIRANDA, G.J. Fases da Vida Profissional Docente. In: MIRANDA, G.J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S.P.C (Org.). **Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios e EaD**. São Paulo: Atlas, 2018. pp. 111-118.

BICHARA GUIMARÃES, A.; FONSECA PINTO, G.M. Residência pedagógica matemática, inclusão e ensino remoto: desdobramentos para a formação inicial e continuada e para a identidade profissional docente. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 24, n. 4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i4p360-384>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/58191>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BOYATZIS, R. E. **The competent Manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRAGA, P.D.C; PETERS, M.R.S. Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação: Estudo de Caso no Curso ne Ciências Contábeis. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 16-37, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1470>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1470>. Acesso em 20 out. 2021.

BRITO, T.T.R. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871>> Acesso em 05 out. 2020.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: **IV Seminário Internacional de Representações Sociais**, Subjetividade e Educação. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em 28 set. 2020.

CASTRO, J. P.C. Aplicação do Modelo UTAUT na avaliação da aceitação de um sistema integrado de gestão na área de contabilidade de uma empresa de pequeno porte. **LUME, Repositório Digital**. 2014. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140607>. Acesso em: 17 set. 2021.

COLENCI, R.; BERTI, H.W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, p. 158-166, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000100022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/yLcgbGR8ZT3YVfLbHzDjqKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

COMUNELO, A.L. et al. Programas de pós-graduação Stricto Sensu em Contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, 2012. DOI: [doi:10.4025/enfoque.v31i1.13375](https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i1.13375). Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/13375/9056>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CORNU, B. New technologies: integration into education. In: **Integrating information technology into education**. Springer, Boston, MA, 1995. p. 3-11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-34842-1_2. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-34842-1_2. Acesso em 05 jul. 2022.

DAVIS, F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. **MIS quarterly**, p. 319-340, 1989. DOI: 10.2307/249008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-45810-001>. Acesso em: 08 jul. 2022.

DIEHL, C.A.; SOUZA, M.A. Formação, certificação e educação continuada: um estudo exploratório do profissional contábil sob a óptica das empresas head hunters. **Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS**, v. 4, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3372/337228633005.pdf>. Acesso em 06 ago. 2022

FERREIRA, M.A. Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de ciências contábeis. 2015. Disponível em: < <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12620>> Acesso em 24 fev. 2021

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research**. Vol 10, No. 2. Spring, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, p. 90, 1996

FRIEDMAN, I. A. Appropriate Teacher Work-Autonomy Scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 59, p. 58-76, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164499591005?journalCode=epma>. Acesso em: 13 ago. 2022

GONÇALVES, J.A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GRADVOHL, R.F.; LOPES, F.F.P; COSTA, F.J. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. In: 9º Congresso USP de Contabilidade. 2009

HADDAD, W.D.; DRAXLER, A. **Technologies for education: Potential, parameters, and prospects**. UNESCO and the Academy for Educational Development, 2002.

HAIR, J.F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HERRERA-PAVO, M.A. Collaborative learning for virtual higher education. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 28, p. 100437, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656120301082>. Acesso em: 19 jan. 2022

HOPPE, H. et al. Guest editorial: Wireless and mobile technologies in education. **Journal of computer assisted Learning**, v. 19, n. 3, p. 255-259, 2003. DOI: 10.1046/j.0266-4909.2003.00038.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.0266-4909.2003.00038.x>. Acesso em: 19 jan. 2022

HUBERMAN, M. O. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61

ISAIA, S. M. A.; et al. Ciclos de vida profissional docente do ensino superior: identificação preliminar de movimentos construtivos. In: **IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, 2008. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i70.2082>. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2389>. Acesso em 20 jan. 2022.

KEENGWE, J.; BHARGAVA, M. Mobile learning and integration of mobile technologies in education. **Education and Information Technologies**, v. 19, n. 4, p. 737-746, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9250-3>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-013-9250-3>. Acesso em: 13 fev. 2022

KLING, Rex B. **Principles and practice of structural equation modeling**. Guilford publications, 2023.

KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 77-97, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X03001185>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Bookman, 2003

LEAL, E.D. **Fatores determinantes do uso de inovação tecnológica na educação a distância: um estudo com docentes dos cursos na área de negócios**. Orientador: Alberto Luiz Albertin. 2012. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10348>. Acesso em: 06 jan. 2021.

LEMOES, K.C.S.; MIRANDA, G.J. Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil**, v. 7, n. 2, p. 101-118, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/5579>. Acesso em: 08 fev, 2023.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações**. ReportNumber, Lda, 2010.

MARION, J. C. **O ensino da Contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, K.Z; BEHR, A.; MALANOVICZ, A.V. Avaliação da aceitação de um ERP no Departamento Contábil de uma Empresa Pública segundo o modelo UTAUT. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 10, n. 1, p. 82-104, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18028/rgfc.v10i1.7232>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/7232>. Acesso em 06 mar. 2022.

MARSHALL, P. D., et al. The accounting education gap. **The CPA Journal**, v. 80, n. 6, p. 6, 2010.

MARTINS, A.S.R.; QUINTANA, A.C.; GOMES, D.G. O Comportamento de Estudantes na Aceitação e Uso de um Agregador de Podcasts na Disseminação do Conhecimento. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, v. 19, n. 2, p. 173-189, 2020. DOI: 10.17398/1695-288X.19.2.173. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7735499>. Acesso em: 09 mar. 2022.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acesso em 09 mar. 2022.

MIRANDA, G.J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. Orientador: Silvia Pereira de Castro Casa Nova. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.12.2011.tde-16032012-190355>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-16032012-190355/pt-br.php>. Acesso em 05 mai. 2021.

MIRANDA, G.J.; NOVA, S.P.C.C.; CORNACCHIONE JR, E.B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, p. 462-480, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgn/a/JVfDFmbH3RZWw3HJ7Qf4mLN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2021.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-140

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. Salto para o Futuro, v. 204, 2005.

MUJALLI, A.; KHAN, T.; ALMGRASHI, A. University Accounting Students and Faculty Members Using the Blackboard Platform during COVID-19; Proposed Modification of the UTAUT Model and an Empirical Study. **Sustainability**, v. 14, n. 4, p. 2360, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14042360>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/4/2360>. Acesso em: 08 dez. 2022.

NAGIB, L.R.C.; SILVA, D.M. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 31, n. 82, p. 145-164, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909030>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/sbtvHcNX7kDB6TcG7D5vMNw/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NAGOVITSYN, R. S. et al. Modernization of Regional Continuing Pedagogical Education in the School-College-Institute. **European journal of contemporary education**, v. 8, n. 1, p. 144-156, 2019. DOI: 10.13187/ejced.2019.1.144. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212192>. Acesso em: 10 fev. 2022.

NGANGA, C. S. N. Aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docentes de pós-graduação em Contabilidade. 2015. 145 f. Orientador: Edvalda Leal Araujo. **Dissertação** (Mestrado em Contabilidade Financeira) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.1>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12624>. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____.; LEAL, E. A.; FERREIRA, L. V. O uso de recursos tecnológicos pelos docentes de pós-graduação em contabilidade: um estudo qualitativo. In: **XVI Congresso da Universidade de São Paulo. Controladoria e Contabilidade**. 2016.

NISHI, J.M. A (re) construção do modelo UTAUT 2 em contexto brasileiro. 2017. 237 f. Orientador: Mauri Leodir Lobler. **Tese (Doutorado em Administração)**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13577>. Acesso em: 26 nov. 2021.

NJOKU, J.C.; VAN DER HEIJDEN, B. IJM; INANGA, E.L. Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 21, n. 1, p. 51-62, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2008.03.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1045235409001257?via%3Dihub>. Acesso em: 06 dez. 2021

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5700/rege460>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616303009>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NOGUEIRA, D.R. **Vento da mudança: estudo de caso sobre a adoção de ambientes virtuais no ensino presencial em Contabilidade**. 2014. Orientador: Silvia Pereira de Castro Casa Nova. Tese (Doutorado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-05112014-161527/pt-br.php>. Acesso em: 17 nov. 2021

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, v.2, n. 28, p. 193-205, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2012.913>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PAN, D. et al. Profiling teacher/teaching using descriptors derived from qualitative feedback: formative and summative applications. **Research High Education**, v. 50, n. 1, p. 73-100, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9109-4>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-008-9109-4>. Acesso em 10 jan. 2023.

PARRY, S. The quest for competences: competencies studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. **Training**, v. 33, 48-56, 1996. DOI: [10.1108/00197859010006004](https://doi.org/10.1108/00197859010006004). Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00197859010006004/full/html>. Acesso em 06 mar. 2022.

PERAZO, A.N.C. et al. Perfil do docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2014

PEREZ, G., et al. Tecnologia de informação para apoio ao ensino superior: o uso da ferramenta Moodle por professores de ciências contábeis. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 6, n. 16, p. 143-164, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/rco.v6i16.52671>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/52671>. Acesso em 20 mar 2022.

QOSIMOV, A.S. et al. Improving pedagogical skills in the process of continuous education and training. **Galaxy International Interdisciplinary Research Journal**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 240-243, 2022. Disponível em: <https://www.giirj.com/index.php/giirj/article/view/1007>. Acesso em 10 jan. 2023.

RUFF, M.; THIBODEAU, J.C.; BEDARD, J.C. A profession's response to a looming shortage: Closing the gap in the supply of accounting faculty. **Journal of Accountancy**, v. 207, n. 3, p. 36, 2009. Disponível em: <https://www.journalofaccountancy.com/issues/2009/mar/accountingfaculty.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SANTANA, A.L.A.; ARAÚJO, A.M.P. aspectos do Perfil do professor de ciências contábeis e seu reflexo no exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) – um estudo nas Universidades Federais do Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 73–112, 2013. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/839>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SANTOS, D.A.N.; DUGOIS, R.C.M.; SCHLÜNZEN, E.T.M. A Formação Inicial e Continuada Docente e as Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. **TICs & EaD em Foco**, v. 8, n. 2, p. 85-102, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18817/ticseademfoco.v8i2.629>. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/629>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SANTOS, N.A.; CUNHA, J.V.A; CORNACHIONE JUNIOR, E.B. Análise do desempenho dos cursos de ciências contábeis do estado de Minas Gerais no ENADE/2006. In: **International Accounting Congress – IAAER & ANPCONT**, 2009, São Paulo, Anais...São Paulo, 2009.

SANTOS, N.A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis**. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-11062012-164530>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-11062012-164530/pt-br.php>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SITUMORANG, M. et al. Implementation of Learning Innovations to Improve Teacher Competence in Professional Certificate Programs for In-Service Teacher. **International Journal of Instruction**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 675-696, 2022. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1341676>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SLADE, E. L.; WILLIAMS, Michael D.; DWIVEDI, Yogesh. An extension of the UTAUT 2 in a healthcare context. In: **UKAIS**. 2013. p. 55. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1054&context=ukais2013>. Acesso em 28 dez. 2022

SLOMSKI, V. G.(2008) Saberes que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis. In: **8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade da FEA USP**, 2008, São Paulo: FEA/USP, p. 129-129

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógicas dos professores de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, [S.l.], v. 39, n. 180, p. 119-140, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27926>. Acesso em: 10 fev. 2022

TAK, P.; PANWAR, S. Using UTAUT 2 model to predict mobile app based shopping: evidences from India. **Journal of Indian Business Research**, v. 9, n. 3, p. 248-26, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1108/JIBR-11-2016-0132>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JIBR-11-2016-0132/full/html>. Acesso em: 09 dez. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, 2000, 13.5: 5-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2022

THOMPSON, R. L.; HIGGINS, C. A.; HOWELL, J. M. Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. **MIS Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 124-143, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/249443>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/249443>. Acesso em: 08 mar. 2023.

VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Papirus Editora, 2000

VENKATESH, Viswanath; DAVIS, Fred D. A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. **Management science**, v. 46, n. 2, p. 186-204, 2000. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4062393. Acesso em: 04 mar. 2021.

VENKATESH, Viswanath et al. User acceptance of information technology: Toward a unified view. **MIS quarterly**, p. 425-478, 2003. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3375136. Acesso em: 04 mar. 2021.

WATTY, K.; MCKAY, J.; NGO, L. Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. **Journal of Accounting Education**, v. 36, p. 1-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.03.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0748575115300245>. Acesso em: 06 nov. 2022.

WHITTAKER, T.A.; SCHUMACKER, R. E. **A beginner's guide to structural equation modeling**. Routledge, 2022.

YAHAYA, R. et al. Educators' Motivation and Intention within the UTAUT Model to Adopt the Flipped Classroom: A Scoping Review. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 21, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.2.16>. Disponível em: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/4934>. Acesso em 09 mar. 2023.

APÊNDICE A – Questionário

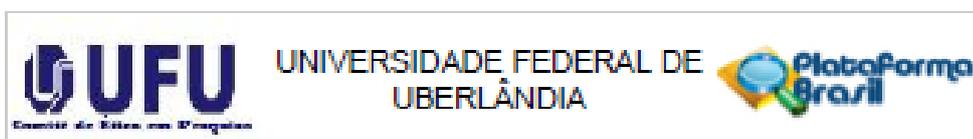
Seção 1: Esta seção visa um conjunto de questões voltadas para a captura de dados sociodemográficos, bem como acerca do ciclo de vida docente e da qualificação docente. Utilize, sempre que necessário a sigla que representa sua UF de trabalho ou IES que atua.		
Representação no Questionário	Eixo	Possível Resposta
Seu status como docente é:	Sociodemográfica	() Ativo () Aposentado () Licenciado () Recém desligado () Desligado () Outro (Campo aberto)
A IES que atua como docente é:	Sociodemográfica	() Pública () Privada () Comunitária
Idade:	Sociodemográfica	Campo aberto
Sexo:	Sociodemográfica	() Feminino () Masculino
UF de trabalho:	Sociodemográfica	Campo aberto
Sua formação em graduação é:	Sociodemográfica	() Ciências Contábeis () Administração () Engenharias () Outro (Campo aberto)
A instituição na qual você se graduou é:	Sociodemográfica	() Pública () Privada () Comunitária
Possui especialização, mestrado ou doutorado?	Sociodemográfica	() em Contabilidade () em outra área Qual? <hr style="width: 10%; margin-left: 0;"/> () Não
Em qual instituição você obteve seu último título (graduação, especialização, mestrado ou doutorado)?	Sociodemográfica	Campo Aberto
Nível de formação atual é:	Qualificação –Acadêmica (titulação)	() Graduação () MBA/Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado
Em relação à docência, possui qual tipo de vínculo com a(s) instituição(ões) em que atua?	Sociodemográfica	() Professor Efetivo () Professor Substituto () Contratado
Tempo total de dedicação como docente é:	Qualificação Acadêmica (regime de trabalho)	() Dedicção Exclusiva () 40 horas () 20 horas () Horista: <hr style="width: 10%; margin-left: 0;"/>
Tempo total de atuação como docente do ensino superior (em anos):	Ciclo de Vida Docente	Campo Aberto
Tempo total de atuação na docência no curso de graduação em Contabilidade (em anos):	Ciclo de Vida Docente	Campo Aberto
Possui outra atuação profissional em paralelo à atividade docente?	Qualificação –Profissional (experiência acadêmica)	() Sim () Não

Você exerceu outra atividade profissional diferente da docência anteriormente à carreira de professor?	Qualificação –Profissional (experiência profissional)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você possui certificação profissional? São exemplos de certificações: AICPA (American Institute of Certified Public Accountants), 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).	Qualificação –Profissional (certificação profissional)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outros: Quantos _____
Possui algum curso de formação pedagógica? São exemplos: Curso de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, curso de aperfeiçoamento de práticas docentes, cursos voltados para estratégias de ensino. Considere cursos com carga horária mínima de 8 horas.	Sociodemográfica	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Durante sua formação (graduação, especialização/MBA, mestrado ou doutorado) cursou alguma disciplina relacionada à didática ou metodologia de ensino?	Qualificação –Pedagógica (formação pedagógica inicial)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Após sua última formação acadêmica, você participou de cursos voltados para pedagogia e/ou didática ou metodologias de ensino?	Qualificação –Pedagógica (formação pedagógica continuada)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Seção 2: Você deverá atribuir uma nota entre 0 e 10 com até duas casas decimais (separado por ponto – exemplo 10; 9.6; 9.43) para expressar sua intenção e uso da categoria em questão. Notas mais próximas de 10 (dez) representam maior concordância, enquanto notas próximas a 0 (zero) representam menor concordância. Para notas centrais (cinco) entende-se que não há posição formada acerca da intenção de uso.		
Tecnologias Ambientais de Aprendizagem: São tecnologias voltadas para os ambientes virtuais de aprendizagem, em que docentes e estudantes realizam troca de materiais, experiências e envios de arquivos, fóruns de discussão, biblioteca virtual, e chats. São exemplo: Moodle, Blackboard, Google Classroom. Além disso, tem-se tecnologias que carregam o ambiente da sala de aula para o cenário virtual, comumente usadas durante a pandemia de COVID-19, destacando softwares como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Cisco WebEx.		
Representação no Questionário	Constructo	Possível Resposta
O quanto você utiliza esta tecnologia em suas aulas presenciais?	Intenção e uso da Tecnologias	Régua (0-10)

O quanto você pretende utilizar esta tecnologia em suas aulas presenciais?	Intenção e uso da Tecnologias	Régua (0-10)
O quanto você concorda que o uso desta tecnologia em sala de aula se faz útil na construção do conhecimento contábil	Intenção e uso da Tecnologias (Expectativa de Desempenho)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que o uso desta tecnologia no ensino de contabilidade colabora com a dinâmica em sala de aula	Intenção e uso da Tecnologias (Expectativa de Desempenho)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que seja habilidoso com o uso desta tecnologia para ensino em contabilidade	Intenção e uso da Tecnologias (Expectativa de Esforço)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que os estudantes preferem o uso desta tecnologia no ensino de contabilidade	Intenção e uso da Tecnologias (Influência Social)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que o ambiente no qual está inserido influencia seu comportamento para uso desta tecnologia no ensino de contabilidade	Intenção e uso da Tecnologias (Influência Social)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que possui recursos necessários para aplicar esta tecnologia no ensino de contabilidade	Intenção e uso da Tecnologias (Condições Facilitadoras)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que a instituição de ensino na qual trabalha promove os recursos necessários para aplicar esta tecnologia no ensino de contabilidade	Intenção e uso da Tecnologias (Condições Facilitadoras)	Régua (0-10)
O quanto você concorda que possui o suporte necessário da instituição de ensino e/ou de estudantes para colaborar em dúvidas quanto ao uso tecnologia voltadas para o ensino contábil	Intenção e uso da Tecnologias (Condições Facilitadoras)	Régua (0-10)

Fonte: Adaptado de Nishi (2017) e Nagib e Silva (2020).

ANEXO A – Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÃO DA TEORIA UTAUT SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Pesquisador: DENISE MENDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64078722.1.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.018.959

Apresentação do Projeto:

Trata-se de EMENDA do protocolo de pesquisa aprovado sob o Parecer Consubstanciado nº 5.756.352, de 14 de novembro de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Fornecer à literatura uma adaptação à Teoria UTAUT que seja capaz de apontar a intenção e uso de tecnologia por parte dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

(a) propor uma adaptação da teoria UTAUT para o objetivo principal posto, alterando as variáveis moderadoras;

(b) testar se a adaptação proposta se torna a mais adequada adaptação para o objetivo proposto.

HIPÓTESES

H1- O estágio do ciclo de vida docente está associado à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H2(a) - A titulação do docente está associada à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco 11A, sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3236-4131 Fax: (34)3236-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.019.959

ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H2(b): O maior tempo de dedicação ao trabalho como docente está associado à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H3(a): A experiência acadêmica está associada à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H3(b): A experiência profissional está associada à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H3(c): A certificação profissional está associada à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H4(a): A formação pedagógica inicial está associada à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

H4(b): A formação pedagógica continuada está associada à aceitação ou intenção de uso de tecnologias no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS – Os riscos envolvidos no presente estudo consistem em I) dificuldade dos participantes em utilizarem os recursos tecnológicos para participar da pesquisa; II) ocorrência de erros que atrapalhem o entendimento das questões propostas e; III) identificação dos respondentes. Para este último, cabe ressaltar que, não se coletará informações que sejam possíveis realizar identificação e, no momento da análise de dados, todas as respostas serão analisadas em conjunto o que fará que não haja nenhuma identificação dos participantes.

BENEFÍCIOS – Os benefícios serão para sociedade, uma vez que, ao final da pesquisa, espera-se que o estudo seja capaz de contribuir com a literatura acerca da temática investigada, bem como a promoção do uso de tecnologias em sala de aula por parte dos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

JUSTIFICATIVA DA EMENDA:

Em decorrência do atraso na pesquisa, justificada pela dificuldade de coleta de dados (questionário), a previsão de conclusão da pesquisa, conforme apontado no item 4 do Projeto detalhado aprovado pelo Parecer 5.756.352, foram alteradas as datas no cronograma da pesquisa conforme apresenta-se a seguir. Reforça-se que, devido às festividades de final de ano e aos

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.013.909

diversos calendários das instituições de ensino, ainda afetadas pela reposição causada pela paralisação das atividades acadêmicas durante a pandemia de COVID-19, uma considerável parte da população investigada estava em férias ou recesso durante o período estimado no cronograma inicial para a coleta de dados, atrasando esta etapa da pesquisa. A coleta de dados (etapa: Realização da aplicação do questionário) encontra-se em curso.

Quadro 10 - Cronograma de execução da pesquisa (pag. 52 – projeto detalhado)

Identificação da etapa | Datas anteriores - Início a Término | Datas alteradas - Início a Término
 Envio do projeto ao CEP | 27/09/2022 a 30/11/2022 | 27/09/2022 a 30/11/2022
 Realização do pré-teste do instrumento | 01/12/2022 a 10/12/2022 | 01/12/2022 a 10/12/2022
 Realização da aplicação do questionário | 20/12/2022 a 28/02/2023 | 04/04/2023 a 10/05/2023
 Revisão do referencial teórico | 20/12/2022 a 10/01/2023 | 20/12/2022 a 10/01/2023
 Tratamento dos dados | 01/03/2023 a 20/03/2023 | 11/05/2023 a 30/06/2023
 Conclusão do relatório da pesquisa | 21/03/2023 a 15/04/2023 | 01/07/2023 a 31/08/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se em anexo na Plataforma Brasil e listados no final deste parecer.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos nos documentos da emenda. O CEP/UFU está ciente da emenda enviada para apreciação.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: AGOSTO/2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3229-4131 Fax: (34)3229-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.016.969

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_211549_9_E1.pdf	06/04/2023 14:48:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_cronograma_2023.docx	06/04/2023 14:48:19	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceito
Outros	emenda_justificativa.docx	06/04/2023 14:48:08	LEONARDO DE REZENDE COSTA NAGIB	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	06/10/2022 09:54:36	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	termo_equipe_novo_scanner.pdf	06/10/2022 09:48:28	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_novo.pdf	06/10/2022 09:44:38	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/10/2022 09:30:43	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta.pdf	25/09/2022 10:02:09	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_Leonardo.pdf	25/09/2022 10:01:19	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_Denise.pdf	25/09/2022 10:00:55	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Neecessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 24 de Abril de 2023

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sbs. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.406-144