

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

LAYNE VITÓRIA FERREIRA

**AS MOTIVAÇÕES E COMPETÊNCIAS DE QUEM ‘FORMA’ OS ‘FORMADORES’
DE PROFISSIONAIS DA CONTABILIDADE: PROFESSORES-REFERÊNCIA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

UBERLÂNDIA

2025

LAYNE VITÓRIA FERREIRA

**AS MOTIVAÇÕES E COMPETÊNCIAS DE QUEM ‘FORMA’ OS ‘FORMADORES’
DE PROFISSIONAIS DA CONTABILIDADE: PROFESSORES-REFERÊNCIA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Contabilidade e Controladoria.

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

UBERLÂNDIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências
Contábeis

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-5904 - www.ppgcc.facic.ufu.br - ppgcc@facic.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico Número 047 - PPGCC				
Data:	27 de fevereiro de 2025	Hora de início:	09:00 h	Hora de encerramento:	12:10 h
Matrícula do Discente:	12113CCT005				
Nome do Discente:	Layne Vitória Ferreira				
Título do Trabalho:	As motivações e competências de quem 'forma' os 'formadores' de profissionais da Contabilidade: professores referência na pós-graduação em Ciências Contábeis				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Controladoria				
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): Elisabeth de Oliveira Vendramin - UFMS, Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo - UFU, Marli Auxiliadora da Silva - UFU, Samuel de Oliveira Durso - UFMG e Edvalda Araújo Leal- UFU, orientadora da candidata.

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

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

APROVADA

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 **Edvalda Araujo Leal, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 09:35, 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 **Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, Usuário Externo**, em 05/03/2025, às 18:58, 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 **Elisabeth de Oliveira Vendramin, Usuário Externo**, em 05/03/2025, às 20:37, 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 **Samuel de Oliveira Durso, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 12:20, 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 **5955797** e o código CRC **2AEFEE9C**.

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

F383
2025

Ferreira, Layne Vitória, 1987-

As motivações e competências de quem 'forma' os
'formadores' de profissionais da Contabilidade: [recurso
eletrônico] : Professores-referência na pós-graduação em
Ciências Contábeis / Layne Vitória Ferreira. - 2025.

Orientadora: Edvalda Araújo Leal.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-Graduação em Ciências Contábeis.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.202>

Inclui bibliografia.

1. Contabilidade. I. Leal, Edvalda Araújo, 1967-,
(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

*Dedico esta tese à minha filha Alice por ser
a minha tradução do que é o amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora Aparecida por terem me sustentado até aqui.

Agradeço à minha família, meus pais, Ailton e Marlene, meu irmão, Júnior e tios, Malaquias, Fátima e Luísa por serem meu alicerce e suporte. Agradeço, especialmente, à minha mãe pelo seu amor incondicional, por sempre apoiar às minhas escolhas e por nunca ter medido esforços para me ajudar no que eu precisasse.

Agradeço ao meu esposo, Rodrigo, pelo amor, companheirismo e cuidado. Obrigada por tornar os meus sonhos, nossos sonhos, inclusive, me tornando mãe da Alice. Agradeço à Alice que, embora tão pequena e ainda não tenha noção, me motiva a não deixar de sonhar.

Agradeço às minhas amigas de longa data: Ada, Camilla, Lara, Mônica e Nicolle por mesmo distantes se fazerem tão presentes na minha vida. Obrigada pelo carinho, pela cumplicidade, disponibilidade, escuta e paciência que sempre tiveram comigo.

Agradeço aos colegas da minha turma de doutorado (ano 2021) e das demais turmas pelo companheirismo e pelas trocas. Destaco a minha gratidão ao Anderson, à Gabriela, ao Márcio, à Lais, à Cleyde, ao Bruno, ao Tarocco e à Tamira; saibam que a amizade de vocês representou/representa muito para mim. Em especial, agradeço à Laura que, felizmente, tive o privilégio de me aproximar durante o curso e que mais que uma colega, tornou-se uma amiga que levarei para a vida. Obrigada pela oportunidade de caminharmos juntas e pelo ombro amigo nos momentos em que eu mais precisei.

Agradeço a todos os docentes do PPGCC que, de alguma forma, fizeram parte da minha trajetória acadêmica e contribuíram direta ou indiretamente com a minha formação até aqui. Agradeço, especialmente, ao professor Gilberto e ao professor Janser por tão gentilmente terem me auxiliado na construção da minha pesquisa.

Agradeço carinhosamente à Profa. Edvalda, pessoa/profissional que eu tanto admiro e me inspiro. Obrigada pela confiança e pelos ensinamentos ao longo de toda a minha jornada acadêmica na Contabilidade. Obrigada por ter acreditado e visto um potencial em mim que eu jamais imaginei ter.

Agradeço à secretaria do PPGCC, especialmente, às técnicas administrativas com quem tive mais contato, Giselle e Viviane. Obrigada por todo o suporte.

Agradeço às secretarias, aos coordenadores, aos discentes e aos docentes dos PPGCCs das mais diversas instituições de ensino do Brasil. Obrigada pelo apoio com a coleta de dados da minha pesquisa.

Agradeço à banca examinadora, Profa. Elisabeth, Profa. Márcia, Profa. Marli e Prof. Samuel. Obrigada pelo cuidado e respeito que tiveram comigo em um momento tão desafiador da minha trajetória, que é a construção/defesa de uma tese. Agradeço pelas críticas construtivas e pelas sugestões que me foram dadas.

A todos(as) colegas e amigos que contribuíram de alguma forma com o desenvolvimento desta pesquisa e com a conquista deste título, muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Nesse sentido, a tese aqui proposta sugere que a motivação docente e as competências identificadas nos professores considerados referência nos referidos cursos estão relacionadas, de modo que esses fatores tendem a influenciar tanto a atuação desses profissionais, quanto o processo de ensino e aprendizagem que conduzem. Como suporte teórico, utilizou-se a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000), as competências necessárias à docência indicadas por Zabalza (2003) e as características do professor universitário sugeridas por Gil (2020). Trata-se de um estudo descritivo com abordagem mista. Na etapa quantitativa, a fim de identificar as competências docentes de professores percebidos como referência na pós-graduação em Ciências Contábeis, realizou-se um levantamento junto aos discentes dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico da área. A amostra foi composta por 177 alunos e os dados foram tratados por meio de estatística descritiva e análise fatorial exploratória. Na análise descritiva, destacaram-se: o domínio do conteúdo e oferecer informações claras e compreensíveis. Na análise fatorial, por sua vez, foram identificados três fatores principais: Competências (inter)personais, institucionais e didático-pedagógicas; Competência investigativa e de debate e; Competência tecnológica. Verificou-se que, embora as competências docentes consideradas inerentes ao processo de ensino sejam reconhecidas, aspectos pessoais e humanos são bastante valorizados pelos discentes em relação ao professor-referência. A etapa qualitativa da pesquisa teve como intuito analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Foram realizadas entrevistas com 11 docentes considerados referência, indicados pelos alunos na etapa anterior do estudo. Para a análise das evidências, utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a paixão por ensinar, o desejo de compartilhar o conhecimento, o interesse pela pesquisa, a necessidade de contribuir com a formação de outras pessoas e promover mudanças instigaram os professores a ingressar no ensino em nível de pós-graduação em Contabilidade; alinhando-se à motivação intrínseca. A possibilidade de participar de projetos de pesquisa com financiamento, o reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade, a possibilidade de participar de eventos científicos e concorrer a bolsas (como produtividade), foram apontadas como razões que os mobilizam a atuarem na pós-graduação, relacionando-se à motivação extrínseca por regulação identificada. Em relação à desmotivação, os docentes relataram: a falta de valorização do profissional, da carreira docente e da pós-graduação, a sobrecarga de trabalho, o sistema de avaliação da CAPES, a falta de senso coletivo entre os pares, a falta de postura e comprometimento dos alunos com o processo de ensino, a falta de apoio e a escassez de recursos para o financiamento de pesquisas e o ambiente de trabalho. Ademais, verificou-se que a motivação docente e as competências identificadas nos professores considerados referência estão relacionadas, de modo que a motivação pode ser ainda mais relevante que as competências, pois pessoas mais motivadas tendem a aprimorar sua qualificação profissional buscando desenvolver novas competências ou aperfeiçoar aquelas que já possui, o que confirma a tese proposta. Dentre as implicações, observou-se a necessidade de maior reconhecimento por parte do poder público, instâncias reguladoras e órgãos de fomento à pesquisa em torno do papel que os professores da pós-graduação em Ciências Contábeis desenvolvem, o que revela a necessidade de haver maior valorização da carreira docente, bem como assegurar melhores condições de trabalho e ensino. A pesquisa contribui ao promover uma reflexão sobre a relevância do papel que os docentes que atuam no ensino de pós-graduação em Contabilidade desenvolvem, no que diz respeito à formação voltada para a pesquisa e para o ensino.

Palavras-chave: Motivação. Competências. Professor-referência. Pós-graduação. Contabilidade.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the relationship between motivation and the predominant skills in reference professors of *stricto sensu* postgraduate programs in Accounting. In this sense, the thesis proposed here suggests that teaching motivation and the competencies identified in professors, considered to be references in these programs, are related, such that these factors tend to influence both the performance of these professionals and the teaching and learning process they conduct. As theoretical support, we used the Self-Determination Theory proposed by Deci and Ryan (2000), the necessary teaching competencies indicated by Zabala (2003) and the characteristics of university professors suggested by Gil (2020). This is a descriptive study with a mixed approach. In the quantitative phase, aiming to identify the teaching competencies of professors perceived as references in postgraduate, a survey was conducted with students from the master's and doctoral programs in that area. The sample consisted of 177 students and the data were processed using descriptive statistics and exploratory factor analysis. In the descriptive analysis, content mastery and providing clear and understandable information were highlighted. In the factor analysis, three main factors were identified: (inter)personal competencies, institutional competencies and didactic-pedagogical competencies; investigative and debate competency; and technological competency. It was found that although the teaching competencies considered inherent to the teaching process are recognized, personal and human aspects are highly valued by students in relation to the reference teacher. The qualitative phase of the research aimed to analyze the relationship between motivation and the predominant competencies in reference professors. Interviews were conducted with 11 teachers considered as references, nominated by students in the previous stage of the study. For evidence analysis, content analysis was used. The results revealed that the passion for teaching, the desire to share knowledge, the interest in research, the need to contribute to the formation of others and to promote change motivated the professors to enter teaching at the postgraduate level in Accounting; aligning with intrinsic motivation. The possibility of participating in research projects with funding, recognition from the academic community and society, the opportunity to attend scientific events, and competing for scholarships (such as productivity) were pointed out as reasons that drive them to work in postgraduate education, relating to the identified extrinsic motivation by regulation. Considering the demotivation, the professors reported: lack of appreciation for the profession, the teaching career and postgraduate education, work overload, the CAPES evaluation system, lack of collective sense among peers, lack of students' commitment to the teaching process, lack of support and scarce resources for research funding and the work environment. Moreover, it was found that teaching motivation and the competencies identified in the professors considered references are related, so the motivation may be even more relevant than competencies, as more motivated people tend to enhance their professional qualifications by seeking to develop new competencies or improve those they already possess, which confirms the proposed thesis. Among the implications, there was a need for greater recognition from public authorities, regulatory bodies and research funding agencies regarding the role that professors in postgraduate Accounting education play, which reveals the need for greater appreciation of the teaching career, as well as ensuring better working and teaching conditions. The research contributes by promoting reflection on the relevance of the role played by professors in postgraduate Accounting education, particularly in relation to research-oriented and teaching-focused training.

Keywords: Motivation. Competencies. Reference Teacher. Postgraduate. Accounting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fases do ciclo de vida docente	29
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de motivações a partir da SDT	34
Quadro 2 – Competências necessárias à docência.....	37
Quadro 3 – Características do professor universitário.....	39
Quadro 4 – Pesquisas acerca dos atributos dos professores-referência.....	42
Quadro 5 – Desenho da pesquisa.....	47
Quadro 6 – Competências docentes investigadas.....	49
Quadro 7 – Programas de pós-graduação em Ciências Contábeis	50
Quadro 8 – Matriz de amarração	55
Quadro 9 – Caracterização dos entrevistados	66
Quadro 10 – Síntese da discussão.....	76
Quadro 11 – Principais competências dos professores-referência	85
Quadro 12 – Desafios da docência na pós-graduação em Contabilidade.....	93
Quadro 13 – Competências docentes.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização do perfil dos discentes	57
Tabela 2 – Percepção dos discentes acerca das competências do professor-referência	59
Tabela 3 – Competências mais relevantes em relação ao professor-referência.....	60
Tabela 4 – Atuação profissional do professor-referência	61
Tabela 5 – Análise fatorial Rotação Varimax: competências do professor-referência.	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGCC	Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
SDT	<i>Self-Determination Theory</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Contextualização e objetivos	14
1.2. Justificativas e contribuições	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 O papel da pós-graduação para a formação acadêmica e profissional	23
2.2. A motivação docente no processo de ensino e aprendizagem	27
2.3 Teoria da Autodeterminação	32
2.4 Competências docentes.....	36
2.5 Os professores-referência.....	41
2.6 Tese proposta	44
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 Pesquisa Quantitativa.....	48
3.2 Pesquisa Qualitativa.....	51
3.3 Matriz de amarração	54
4. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	57
4.1 Análise quantitativa	57
4.1.1. Análise fatorial exploratória	61
4.2 Análise qualitativa	65
4.2.1 Ser docente	66
4.2.2 Motivação docente.....	69
4.2.3 Competências docentes.....	77
4.2.4 Ser professor-referência.....	81
4.2.5 A motivação e as competências docentes.....	86
4.2.6 A delícia e a dor de ser docente	89
4.2.7 Desafios da docência na pós-graduação	93
4.2.8 Competências docentes: a ótica dos alunos e dos professores-referência	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Parecer do CEP	116
APÊNDICE B – Questionário	128
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas	133

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e objetivos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 define que a preparação para a docência em nível de ensino superior deve ocorrer, prioritariamente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) reforça o que prevê a Lei ao destacar a necessidade quanto ao oferecimento de cursos de mestrado e doutorado eficientes e de alta qualidade com vistas à formação/qualificação de docentes que possam suprir as demandas do ensino básico e superior, assegurando, assim, ensino de qualidade (Farias *et al.*, 2020).

Contudo, a referida legislação não aborda a formação didático-pedagógica, o que sugere que esta qualificação seja dispensável para a atuação no magistério superior (Nossa, 1999). Soares e Cunha (2010) corroboram a discussão ao destacarem que as políticas públicas não exigem uma formação docente por parte do professor universitário com foco para os saberes específicos da docência, como aqueles associados ao processo de ensino e aprendizagem que envolvem ministrar aulas, planejamento, avaliação, entre outros aspectos.

A expansão do ensino superior revela além de um maior número de cursos de graduação em Ciências Contábeis, um aumento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área (Inep, 2020; Lima *et al.*, 2020; Silva, 2021). No Brasil, há 29 instituições oferecendo cursos de pós-graduação em Contabilidade, dentre eles: 28 são de mestrado, 15 são de doutorado, 6 de mestrado profissional e 2 de doutorado profissional (Plataforma Sucupira, 2023).

São os programas de pós-graduação acadêmica, os responsáveis por promover a aprendizagem formal voltada para a docência e para a pesquisa, no sentido de viabilizar a formação inicial tanto de pesquisadores, quanto de docentes (Nganga; Casa Nova; Lima, 2022). No entanto, estudos na área de negócios sinalizam que esses cursos têm priorizado a formação voltada para a pesquisa em detrimento à formação para o ensino (Dunn; Hooks; Kohlbeck; 2016, Ferreira; Leal; 2020; Nganga; Casa Nova; Lima, 2022).

Espera-se que o professor tenha além da formação sobre o conteúdo que ministra, a formação didático-pedagógica, a fim de que se possa associar a sistemática que rege o ensino e a pesquisa aos desafios e especificidades características de uma dada disciplina (Corrêa; Ribeiro, 2013). Por isso, é necessário muito mais do que o cumprimento das determinações legais – como a estabelecida pela LDBEN nº 9.394/96 – para o exercício da docência, devido às diversas atribuições desempenhadas pelo professor universitário (Gil, 2020).

Dentre as responsabilidades previstas na docência estão: o ensino em si, a pesquisa, a orientação acadêmica (monografias, dissertações e teses), a gestão nas diversas áreas da

instituição e a extensão (Zabalza, 2004; Slomski, 2007). Acerca do ensino, Zabalza (2004) o avalia como um processo complexo, porque não se limita ao conhecimento específico sobre um dado assunto, já que é preciso considerar ainda a aprendizagem dos discentes, a condução desse processo de aprendizagem, a seleção dos recursos ou estratégias que tornarão esse processo de ensino e aprendizagem possível, dentre outros aspectos.

Dessa forma, torna-se relevante refletir sobre como a formação docente na área contábil pode afetar o ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior, mostram que a graduação em Ciências Contábeis ocupa o sétimo lugar dentre os cursos que possuem maior número de matrículas (324.731) no país (Inep, 2023). O fato de figurar entre os cursos mais procurados faz com que uma preocupação se torne latente em torno da graduação em Ciências Contábeis: a qualidade do ensino que está sendo oferecido pelas instituições de educação superior (IES), sobretudo, quando se analisa o baixo desempenho acadêmico dos discentes em exames externos.

Em quatorze edições do Exame de Suficiência aplicado pelo Conselho Federal de Contabilidade, a média nacional de aprovação obtida pelos discentes foi de 36% (Ricardino Junior; Gonzales; Bifi, 2019). Sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – que avalia o nível de rendimento dos alunos dos cursos de graduação, conforme os conteúdos dos cursos em que estejam matriculados – os resultados evidenciaram um baixo desempenho dos discentes (cerca de 34%), considerando o período entre os anos de 2006 a 2018 (Cruz; Miranda; Leal, 2021).

Entende-se que a atuação do corpo docente reflete de maneira significativa na aprendizagem dos estudantes e, por consequência, gera impacto na forma como as IES contribuem com a sociedade (Machado-Taylor *et al.*, 2011). Embora vários fatores possam influenciar o aprendizado do aluno, reconhece-se que a motivação e a qualificação didático-pedagógica do professor são capazes de afetar diretamente o processo de ensino e aprendizagem, à medida que pode influenciar tanto a atuação do professor, quanto a motivação dos alunos (Camargo; Camargo; Souza, 2019; Colares *et al.*, 2019; Ahn; Chiu; Patrick, 2021; Hornstra *et al.*, 2023).

No âmbito internacional, pesquisas evidenciam a necessidade de que os professores sejam altamente qualificados, capazes de contribuir para a formação de alunos com o conhecimento e as competências que são requeridas pelo mercado (Alexander; Wyatt-Smith; Du Plessis, 2020). Concomitantemente, é crescente a preocupação em torno da qualidade do ensino, do processo de seleção e retenção de docentes, dadas as constantes mudanças sociais e tecnológicas no mundo.

A docência requer saberes próprios (Slomski, 2007), os quais abrangem o conhecimento, as competências, as habilidades e as ações individuais dos docentes: o saber, o saber-fazer e o saber-ser (Tardif; Raymond, 2000). Em outras palavras, o conhecimento teórico, a experiência advinda do exercício da docência, as características pessoais dos docentes e o conhecimento que eles adquirem/compartilham com os alunos em sala de aula, são saberes exigidos para a atuação docente (Tardif; Raymond, 2000). A docência universitária é, portanto, plural e heterogênea e, por isso, cabe ao docente aprender por toda a vida, além de cultivar a sua própria personalidade e empenhar-se em seu próprio potencial, o que requer motivação e confiança no processo (Blaskova *et al.*, 2015).

Lowman (2004) afirma que o ensino universitário de qualidade é desafiador, à medida que envolve não só o domínio do conteúdo por parte do docente, como também a habilidade de se comunicar com os alunos, em situações formais ou informais, o relacionamento com os discentes, a fim de que eles se sintam acolhidos e motivados. O autor pontua que o ensino universitário exemplar implica numa aprendizagem ativa que ultrapassa a compreensão de fatos básicos, teorias e métodos, pois compreende também as diferentes esferas do conhecimento. Esse ensino tem como característica, o estímulo dos alunos à participação/envolvimento ativo em prol do seu próprio aprendizado (Lowman, 2004).

Há uma escassez de pesquisas ligadas à avaliação do trabalho dos docentes que atuam nos cursos de pós-graduação, a partir da perspectiva de discentes (Grohman; Ramos, 2012). Esses cursos, assim como os professores que atuam nesse nível de ensino, são permanentemente avaliados com base em índices de produtividade que se baseiam, por exemplo, em número de orientandos, quantidade de defesas concluídas e, sobretudo, na produção intelectual, que é dada a partir das pontuações decorrentes de pesquisas publicadas em periódicos.

Em áreas como a Contabilidade, onde a formação é voltada para o bacharelado, aqueles que almejam seguir carreira na docência buscam esta formação, inicialmente, nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico (Alves; Barbosa; Dib, 2016). Nesse sentido, a discussão sobre o professor exemplar, a partir da percepção de discentes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, foi objeto de estudo de Amaral, Freitas e Pinheiro (2020). Os autores constataram que as características que definem esse professor estão ligadas ao relacionamento com os alunos, ao planejamento das aulas, ao domínio do conteúdo que está sendo ensinado e à didática.

Carlos-Guzmán (2021) reforça os achados a respeito do bom docente ao caracterizá-lo por: apresentar grande capacidade didática, ter domínio dos aspectos interpessoais, dar sentido

de transcendência ao seu trabalho, possuir certos tipos de visões e crenças acerca do ensino, apresentar empenho, motivação e responsabilidade no exercício do ofício.

Blaskova *et al.* (2015) asseveram que o benefício da educação sistemática e do desenvolvimento de competências por parte dos docentes reflete em maior atratividade, valor e reconhecimento para a universidade. A potencialidade em adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e competências depende de cada indivíduo, o qual pode usufruir de maneira eficaz desse potencial ao exercer a docência, contribuindo com estudantes, colegas de trabalho, departamento, corpo docente e universidade como um todo. Assim, cabe às instituições de ensino superior promover iniciativas que auxiliem professores e demais colaboradores a se desenvolverem em termos pessoais e profissionais, ou seja, deve haver motivação para o desenvolvimento de competências.

A motivação, no entanto, não é observável (Davoglio; Santos, 2017); depreende-se que ela exista a partir da análise do comportamento, o qual pode ser reflexo de vários aspectos atuando simultaneamente (Colares *et al.*, 2019). Acerca da motivação de docentes, mais especificamente, ela associa-se ao domínio dos conceitos sobre determinado assunto, às habilidades de ensino, ao envolvimento intencional em atividades de sala de aula e ao compartilhamento de conhecimento junto aos alunos, à participação em pesquisas, à aplicação de conhecimento para solucionar problemas da sociedade e à participação ativa em demandas institucionais (Rao, 2016).

Embora a motivação possa ser analisada a partir de diferentes lentes teóricas, a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* ou SDT) tem embasado diversas pesquisas sobre a temática (Fernet *et al.*, 2000; Durso *et al.*, 2016; Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017; Alcantara *et al.*, 2019; Colares *et al.*, 2019). A SDT define que existem três grandes tipos de motivação que se caracterizam por diferentes níveis de autodeterminação, sendo de alta a baixa autodeterminação, que correspondem à motivação intrínseca, à motivação extrínseca e à desmotivação (Deci; Ryan, 2000; Fernet *et al.*, 2008).

Ao analisar os fatores motivacionais que impulsionam os docentes da área contábil a atuarem na pós-graduação *stricto sensu* sob a perspectiva da SDT, Colares *et al.* (2019) constataram que a motivação estaria ligada à possibilidade do docente poder contribuir para a formação e o aprimoramento de indivíduos (professores, pesquisadores, profissionais, pessoas) e da profissão contábil. O fator desmotivacional mais recorrente identificado pelo estudo, refere-se à pressão e cobrança por publicação de artigos exercida por órgãos como a CAPES, reforçada pelos programas de pós-graduação.

Majid *et al.* (2010) verificaram que a habilidade de comunicação e a motivação para o trabalho são dois aspectos importantes para o aprimoramento da profissão docente. Segundo os autores, esses dois aspectos estão intimamente ligados e são dependentes um do outro para elevar a docência a um nível superior a partir da atuação dos professores, garantindo a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Os docentes eficazes na transmissão de seu conhecimento, são capazes de proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável e com propósito (Majid *et al.*, 2010).

Ao considerar a ênfase dada à formação voltada para a pesquisa e a escassez de componentes didático-pedagógicos na estrutura curricular dos cursos de pós-graduação da área contábil, subentende-se que a responsabilidade dos docentes que atuam nesses cursos é ainda maior, à medida que os alunos tendem a se espelhar naqueles professores que consideram referência (Ferreira; Leal; Farias, 2020; Nganga; Casa Nova; Lima, 2022).

O professor-referência, objeto de estudo desta pesquisa, é reconhecido, admirado e inspira colegas e alunos, em razão da sua postura humana e do trabalho que desenvolve no processo de ensino. Nesse sentido, mesmo que haja um currículo que o limite, o professor-referência possui capacidade de se desvencilhar do “engessamento” para instigar a autonomia, a reflexão e a crítica em seus alunos, a partir da “bagagem que carrega”, que se relaciona ao conhecimento teórico que possui, às competências desenvolvidas a partir do seu processo de formação (inicial, continuada e permanente) e da experiência adquirida ao longo da carreira (Carlos-Guzmán, 2018; Bagio *et al.*, 2019; Carlos-Guzmán, 2021).

Reconhece-se que a motivação e as competências do professor são capazes de influenciar o processo de ensino e aprendizagem (Biavatti, 2015; Rao, 2016; Camargo; Camargo; Souza, 2019; Colares *et al.*, 2019; Ahn; Chiu; Patrick, 2021). No entanto, observa-se que a área contábil carece de estudos ligados a essas temáticas, sobretudo, com foco na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Pesquisas alinhadas a essa discussão (Amaral; Freitas; Pinheiro, 2020; Colares *et al.*, 2022), sugerem a importância desses temas e a necessidade de maior profundidade na análise. Ademais, nas bases de dados pesquisadas (Portal de Periódicos da CAPES, Spell, Scielo e Redalyc), não foram encontrados estudos na área contábil que tenham explorado a relação entre a motivação e as competências docentes no contexto da pós-graduação em Contabilidade.

Frente ao exposto, a lacuna da presente pesquisa reside na investigação sobre a relação entre a motivação e as competências de professores-referência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (PPGCC). Assim, a necessidade da reflexão proposta emerge do entendimento de que essa relação exerce papel relevante na atuação do professor, à

medida que ela influencia o processo de ensino e aprendizagem dos futuros docentes (pós-graduandos) que irão atuar no ensino de graduação em Contabilidade.

Embora haja diversas pesquisas com foco no professor-referência que atua nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis (Miranda; Casa Nova; Cornacchione Junior, 2012; Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Catapan; Colauto; Sillas, 2012; Tolentino *et al.*; 2014; Farias *et al.*, 2018; Guelfi *et al.*, 2018; Bento; Kvitko; Carvalho, 2021), verifica-se que, no contexto da pós-graduação na área contábil, os estudos ainda são incipientes e isto se torna preocupante, à medida que é nesse nível de ensino onde o conhecimento é produzido, tecnologias são desenvolvidas e soluções são criadas para enfrentar os problemas que afetam a sociedade brasileira (Lizardo *et al.*, 2023).

Por ser um ambiente complexo, estressante e desafiador, a pós-graduação exige docentes altamente qualificados para lidar com suas particularidades (Amaral *et al.*, 2020). Nesse sentido, investigar a motivação e as competências dos professores que atuam na pós-graduação em Ciências Contábeis é relevante, tendo em vista o papel que esses profissionais desempenham na formação de novos pesquisadores e futuros docentes.

Dado o contexto, este estudo propõe o seguinte problema de pesquisa: Qual é a relação entre a motivação e as competências predominantes em docentes considerados como professores-referência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. A fim de alcançar o objetivo geral apresentado, são propostos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa¹:

- identificar as competências docentes de professores percebidos como referência na pós-graduação em Ciências Contábeis;
- analisar os fatores motivacionais de docentes considerados referência na pós-graduação em Ciências Contábeis à luz da Teoria da Autodeterminação.

A tese sustentada nesta pesquisa sugere que a motivação docente e as competências identificadas nos professores considerados referência na pós-graduação da área contábil estão

¹ Torna-se relevante pontuar que esta tese é parte integrante do projeto de pesquisa intitulado “Formação docente na área contábil: saberes, motivações e estratégias de ensino”, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), conforme edital N° 01/2021 - Demanda Universal. O projeto contou com financiamento e teve duração de 24 meses.

relacionadas, de modo que esses fatores tendem a influenciar tanto a atuação desses profissionais, quanto o processo de ensino e aprendizagem pelo qual são responsáveis.

Para a investigação acerca da motivação docente, utilizou-se a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000) como suporte teórico. Adicionalmente, foram consideradas as competências necessárias à docência sugeridas por Zabalza (2003) – planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (habilidades comunicativas); manejo das novas tecnologias; conceber a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; tutoria; avaliar; refletir e pesquisar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe –; bem como as diversas características do professor universitário indicadas por Gil (2020).

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem mista, a qual associa elementos característicos da pesquisa quantitativa a elementos característicos da pesquisa qualitativa com o intuito de alcançar maior amplitude, profundidade e validação acerca da investigação realizada (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007).

1.2. Justificativas e contribuições

Nos cursos de Ciências Contábeis, onde se formam bacharéis, a pós-graduação *stricto sensu* se mostra como uma alternativa para a formação inicial daqueles que têm como pretensão exercer a docência profissionalmente (Alves; Barbosa; Dib, 2016). A formação de mestres e doutores se torna fundamental para assegurar a eficácia e a qualidade do ensino que é ofertado nos cursos de graduação em Contabilidade, tendo em vista que a educação tem como um de seus alicerces o corpo docente (Durso *et al.*, 2016). Dessa forma, a motivação dos professores que atuam na pós-graduação na área contábil, bem como suas competências influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos futuros docentes que, posteriormente, estarão contribuindo para a formação dos alunos de graduação em Ciências Contábeis. É este contexto que embasa o desenvolvimento deste estudo e fomenta a investigação pretendida.

Embora Amaral *et al.* (2020) tenham investigado as características do professor exemplar sob a perspectiva dos alunos da pós-graduação em Ciências Contábeis, a análise foi desenvolvida a partir de bases teóricas ligadas ao ensino de graduação. Diante disso, esta pesquisa se diferencia da anterior por reconhecer as especificidades da pós-graduação (como os níveis mais elevados de autonomia e responsabilidade que são exigidos dos alunos). Entende-se que essas especificidades impactam diretamente na motivação, nas competências e nas

demandas que são atribuídas aos docentes, os quais precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes exigências do ensino em nível de pós-graduação.

A expansão do ensino superior em Contabilidade (Araújo, 2017; Inep, 2020); a responsabilidade dos PPGCC quanto à formação de pesquisadores e docentes (Nganga *et al.*, 2016; Nganga; Casa Nova; Lima, 2022); as evidências de que esses cursos têm enfatizado a formação de pesquisadores em detrimento à formação docente (Patrus; Lima, 2014; Nganga *et al.*, 2016; Ferreira; Leal, 2020; Nganga; Casa Nova; Lima, 2022); os sucessivos cortes de recursos financeiros que têm afetado a pós-graduação, as pesquisas e a educação, de maneira geral, no Brasil (Moura; Camargo Júnior, 2017; Bulgarelli, 2019; Wiebusch; Korman; Santos, 2020), bem como o aumento da evasão nesse nível de ensino², são alguns dos fatores que podem influenciar tanto a motivação, quanto a qualificação docente e justificam o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir de estudos anteriores que investigaram o conhecimento e as competências docentes de professores-referência, espera-se que esta pesquisa contribua com a literatura da área de ensino em Contabilidade ao aprofundar a discussão ainda incipiente acerca do papel da pós-graduação para a formação docente, principalmente, em relação à influência da motivação e das competências de professores que atuam nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico no processo de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa poderá contribuir não só com a literatura, mas também em termos práticos ao identificar a motivação e as competências dos professores-referência que lecionam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, o que possibilitará rever e refletir sobre comportamentos, práticas e metodologias adotadas no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os resultados poderão auxiliar na autoavaliação desse indivíduo, permitindo a ele conhecer seus pontos fortes e identificar aspectos que precisam ser trabalhados, favorecendo o aprimoramento de sua atuação enquanto docente (Cruz *et al.*, 2017).

Em termos institucionais, embora a avaliação docente seja realizada junto aos alunos por parte de alguns programas de pós-graduação, geralmente, ela é dada em termos quantitativos. Logo, esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação dessa avaliação ao propor um viés qualitativo a ser considerado pelos discentes sobre a atuação dos professores, conforme as categorias (competências docentes) indicadas.

Entende-se ainda que, identificar a relação entre a motivação dos professores-referência que atuam nos programas de pós-graduação e suas competências pode contribuir para o

² Disponível em: <<https://prpg.unicamp.br/noticias/a-crise-de-identidade-da-pos-graduacao/>>. Acesso em 10 dez. 2024.

aprimoramento da formação docente e isto, conseqüentemente, irá refletir na qualidade do ensino superior e na qualificação dos futuros profissionais da área contábil. Ademais, investigar a motivação desses docentes e as competências que possuem pode contribuir para que as instâncias reguladoras e as instituições de ensino superior desenvolvam iniciativas voltadas para a promoção e valorização da qualificação docente no âmbito da pós-graduação. Espera-se ainda que os resultados da investigação aqui proposta possam servir também de direcionamento pessoal e profissional para os docentes que já atuam no ensino de Contabilidade e para aqueles que estão em formação (pós-graduandos).

Cabe ressaltar que ao investigar o professor-referência, esta pesquisa não tem como pretensão propor um padrão ou “modelo ideal” de docência e sim, promover reflexões acerca do perfil do profissional que leciona nos cursos de pós-graduação acadêmica em Ciências Contábeis, a fim de que isso possa proporcionar não só o aprimoramento da sua atuação, como da qualidade do ensino pelo qual é responsável.

Presume-se que a originalidade desta tese reside na proposição que é feita acerca da relação entre a motivação e as competências docentes enquanto atributos de professores considerados referência na pós-graduação *stricto sensu* da área contábil; dada a capacidade dessa relação influenciar tanto a atuação desses profissionais, quanto o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a formação/qualificação dos pós-graduandos enquanto futuros pesquisadores e docentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentados os principais conceitos e abordagens que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Ela traz, inicialmente, o papel da pós-graduação *stricto sensu* no processo de formação de pesquisadores e docentes; posteriormente, aborda-se a motivação docente no processo de ensino e aprendizagem; bem como a Teoria da Autodeterminação, que é utilizada como suporte para a análise da motivação docente; em seguida, discute-se as competências docentes e; por fim, são apresentados estudos anteriores com foco na investigação sobre os professores-referência.

2.1 O papel da pós-graduação para a formação acadêmica e profissional

É na pós-graduação onde o conhecimento é produzido, tecnologias são criadas e soluções são desenvolvidas para minimizar os problemas que acometem a sociedade brasileira (Lizardo *et al.*, 2023). Por ser um ambiente complexo, estressante e desafiador, dadas as suas especificidades, a pós-graduação requer docentes qualificados para atuar nesse contexto (Amaral; Freitas; Pinheiro, 2020). Dessa forma, entende-se que investigar as competências dos professores de pós-graduação da área contábil é relevante, tendo em vista o papel que esses profissionais desempenham para a formação inicial de pesquisadores e futuros docentes.

O curso de Ciências Contábeis, em nível de ensino superior, é ofertado no Brasil na modalidade bacharelado e, por isso, os discentes da área são qualificados para atuar profissionalmente (Cruz *et al.*, 2017). Em razão deste formato, disciplinas com foco em aspectos pedagógicos como as ligadas à didática e avaliação, não são trabalhadas no âmbito desses cursos. Dessa forma, os bacharéis em Contabilidade que almejam lecionar têm como alternativa complementar sua formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmico), a fim de buscar conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem (Cruz *et al.*, 2017).

Em termos de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) define que a preparação para a docência em nível de ensino superior é responsabilidade da pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996). Nesse sentido, compete aos cursos de mestrado e doutorado acadêmico, portanto, formar profissionais aptos para atuar na pesquisa e na docência, tendo em vista a responsabilidade desses docentes em contribuir para a construção do conhecimento (Slomski; Martins, 2008).

Dessa forma, cabe aos programas de pós-graduação ofertar para os seus discentes, disciplinas voltadas tanto para a formação ligada à pesquisa, quanto para a formação didático-pedagógica, em virtude da relevância dessas para a qualificação e desempenho dos futuros

professores no processo de ensino e aprendizagem (Nganga *et al.*, 2016). Logo, no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* deve prevalecer o equilíbrio entre a orientação para o ensino e para a pesquisa.

No entanto, dadas as pressões externas e a falta de mobilização dos professores em favor de uma formação docente mais ampla, a maioria dos cursos direcionam a aprendizagem de seus alunos para os saberes ligados à prática de pesquisa (Silva; Costa, 2014). Para os autores, uma das razões que justificam esta lógica, é assegurar que os docentes mantenham suas pesquisas, garantindo assim, a participação em eventos, bem como recursos para financiamento de projetos a partir de agências de fomento à pesquisa. Diante disso, os saberes experienciais, assim como a aprendizagem associada à prática docente dos alunos em nível de pós-graduação ficam comprometidos.

Estudos na área de negócios evidenciam a ênfase por parte dos cursos de pós-graduação na formação de pesquisadores em prejuízo à formação docente (Andere; Araújo, 2008; Miranda, 2010; Bastos *et al.*, 2011; Bergner; Lin; Tepalagui, 2015; Nganga *et al.*, 2016; Patrus; Lima, 2014; Silva, 2019; Ferreira; Leal, 2020; Nganga; Casa Nova; Lima, 2022; Souza-Silva; Paixão; Lima, 2022). Esse cenário é reflexo da falta de políticas públicas e de iniciativas práticas voltadas para a qualificação do professor (Souza-Silva; Paixão; Lima, 2022).

Conforme Souza-Silva, Paixão e Lima (2022), os critérios de avaliação da CAPES valorizam em maior grau as publicações dos programas de pós-graduação comparativamente às ações realizadas dedicadas à formação docente. Dessa forma, esses critérios contribuem para que os cursos operacionalizem uma agenda dedicada à formação para a pesquisa em detrimento à formação para o ensino.

Nos Estados Unidos, a situação não é diferente, já que a formação dada pelos cursos de doutorado na área de negócios privilegia o desenvolvimento de pesquisas de alta qualidade, comprometendo, assim, a qualificação dos alunos para atuar no ensino (Bergner; Lin; Tepalagui, 2015). Acerca desta discussão, Brightman e Nargundkar (2013) relataram ter entrevistado 50 coordenadores de programas de doutorado norte-americanos, nas áreas de negócios e economia. Somente 19 coordenadores, o que representa 38% dos entrevistados, afirmaram que é obrigatório para seus alunos realizar algum tipo de disciplina com foco no ensino.

No Brasil, Nganga *et al.* (2016) investigaram os componentes curriculares voltados para a formação pedagógica que são oferecidos pelos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis do país. A pesquisa revelou que há uma baixa oferta de disciplinas dedicadas à formação docente, já que dentre os 18 programas analisados, somente 12 ofertavam disciplinas

voltadas para esse tipo de formação, sendo 2 delas exigidas como obrigatórias. Além disso, os autores constataram que os cursos de mestrado e doutorado divergem ao ofertar o “Estágio Docência”.

Dada a escassez de componentes curriculares voltados para a formação didático-pedagógica por parte dos PPGCC, a pesquisa de Ferreira, Leal e Farias (2020) investigou o “Estágio Docência” como fonte geradora de competências docentes no âmbito da pós-graduação. O estudo se propôs a identificar as competências desenvolvidas no estágio docência para a formação didático-pedagógica por meio da percepção dos pós-graduandos da área contábil e dos professores orientadores/supervisores de estágio. Dentre os achados, constatou-se que o referido componente curricular pode contribuir para a formação docente ao associar o conhecimento teórico à prática de ensino, favorecendo o desenvolvimento de competências que são requeridas no exercício da docência. Além disso, foram identificadas fragilidades na estrutura pedagógica proposta para o oferecimento do estágio no contexto da pós-graduação.

A fim de problematizar a formação docente em Contabilidade no Brasil, Nganga, Casa Nova e Lima (2022) analisaram os componentes curriculares voltados para o ensino e pesquisa dos cursos de doutorado da área contábil. Em relação ao ensino, os autores verificaram que houve pouco avanço em relação aos resultados encontrados em estudos anteriores, como o de Nganga *et al.* (2016). Isto sinaliza não só a escassez de alternativas voltadas à formação inicial docente, como também o fato de a formação pedagógica recair sobre o próprio docente ao longo de sua carreira. A formação para a pesquisa no âmbito dos cursos investigados, baseia-se em disciplinas de cunho metodológico, sobretudo, ligadas aos métodos quantitativos, o que reforça a formação voltada para o *mainstream* (Nganga; Casa Nova; Lima, 2022).

Mas por qual motivo os programas de pós-graduação priorizariam a formação ligada à pesquisa em prejuízo à formação docente? Brightman e Nargundkar (2013) apontam quatro possíveis razões que justificariam isso. A primeira, refere-se à crença de que as estratégias gerais de ensino não seriam “aplicáveis” às diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos da área de negócios. A segunda razão está ligada ao corpo docente, pois alguns membros não reconhecem a necessidade de ter que aprimorar a própria forma de ensinar. Outra razão, deve-se ao entendimento de que “bons professores nascem, não são feitos”; frase dita com frequência por docentes que não são bons professores, segundo os autores. Por fim, o tradicional sistema de recompensa acadêmica que valoriza em maior grau a pesquisa em detrimento ao ensino.

A realidade revela que a avaliação de cursos de pós-graduação, assim como dos professores que atuam nesse nível de ensino, fundamenta-se em índices de produtividade

pautados em aspectos que consideram: quantidade de orientandos, número de horas/aula, quantidade de defesas concluídas, produção intelectual mensurada a partir das pontuações obtidas por meio de estudos publicados em revistas científicas (Grohman; Ramos, 2012). Contudo, um docente bem pontuado, em termos de índices de produtividade, não necessariamente representa um bom professor. Nesse sentido, dadas as cobranças impostas aos professores universitários, verifica-se que a concepção de professor “ideal” desejada pela sociedade e pelos próprios professores está cada vez mais distante, em razão da submissão à dinâmica da produtividade (Alves; Curado, 2017).

O panorama e a sistemática dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem sofrido alterações, em virtude das imposições colocadas pelos órgãos de fomento à pesquisa e pelas agências reguladoras (Villar *et al.*, 2019). Conforme os autores, essas alterações baseiam-se na preocupação em torno da qualidade desses cursos e das pesquisas realizadas, impondo uma série de exigências às instituições de ensino superior e aos cursos de pós-graduação, afetando diretamente as atribuições dos professores universitários.

A atuação docente no âmbito da pós-graduação é problematizada por Silva (2019). Segundo ele, alguns professores defendem que exercer a docência nesse nível de ensino é uma escolha, principalmente, em universidades públicas, porém, até quando?

O que motiva um professor a atuar na pós-graduação? Seria o *status* social ou o desejo de contribuição com a formação de novos pesquisadores? Seria a captação de recursos financeiros e de bolsas para a realização de pesquisas ou a busca de reconhecimento da comunidade acadêmica pela sua contribuição ao desenvolvimento de uma área do conhecimento? Poderia ser a recompensa financeira oferecida pela instituição pela publicação de artigos em periódicos de alto impacto, mas ressalta-se que tais recompensas financeiras podem ocorrer apenas no contexto privado, uma vez que, nas universidades públicas, não há diferenças, do ponto de vista da remuneração para quem atua apenas na graduação ou, concomitantemente, na graduação e na pós-graduação (Silva, 2019, p. 342).

No Brasil, na maioria das IES, a carreira de pesquisador não é regulamentada (Silva, 2019). Conforme o autor, todos são professores de ensino superior, embora não haja um consenso sobre o que é ser docente no âmbito universitário. Nesse sentido, a docência nas universidades públicas brasileiras revela que alguns professores direcionam suas carreiras para o ensino, outros para a gestão, enquanto há aqueles que optam por atuar na pós-graduação e, por isso, muitas vezes, desenvolvem atividades de ensino, de pesquisa e, ocasionalmente, de gestão.

Ao investigar os papéis do docente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Villar *et al.* (2019) constataram além de professor e pesquisador, outras diversas responsabilidades assumidas por esse profissional: a orientação, as aulas em nível de graduação

e especialização, como editores de periódicos, revisores de artigos de revistas e eventos científicos, avaliadores *ad hoc* (CAPES e CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), organizadores de eventos científicos, membros de bancas avaliadoras de mestrado e doutorado, funções ligadas à gestão na universidade. Dessa forma, a docência nesse nível de ensino envolve uma diversidade de atividades que competem com o ensino e a pesquisa.

A educação é uma atividade humana, que envolve interação e vivência (Valle; Ferreira, 2024). Ao reconhecer que o indivíduo (pessoa) e o profissional coexistem, entende-se que o processo de formação para a docência está ligado ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Isso implica na necessidade de qualificação para além das técnicas de ensino, que embora sejam necessárias, não são suficientes. Dessa forma, “é preciso fugir de soluções tecnicistas, esclarecendo o conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falarem da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar” (Bagio *et al.*, 2019, p. 6).

Em síntese, ao considerar o papel que a pós-graduação desenvolve para a formação de profissionais aptos para atuar tanto no ensino, quanto na pesquisa e dadas as evidências aqui apresentadas quanto à prioridade dada à formação voltada para a investigação no âmbito desses cursos; entende-se que é necessário investigar com maior profundidade os professores da área contábil que atuam nesse nível de ensino, haja vista a responsabilidade que possuem.

2.2. A motivação docente no processo de ensino e aprendizagem

Dados os diversos papéis exercidos pelo docente, como: professor, pesquisador, gestor acadêmico, consultor, verifica-se a necessidade de compreender a motivação docente desse indivíduo. Assim, cabem às pesquisas na área de Ciências Sociais investigar a motivação dos professores, em virtude da contribuição desses profissionais para a geração de capital humano para uma sociedade melhor (Rao, 2016).

A motivação pode ser entendida como um processo psicológico marcado por características que interagem, as quais envolvem aspectos ligados à personalidade (habilidades, interesses, expectativas, razões, motivos) e aspectos ambientais percebidos (Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008). Segundo Rao (2016), três elementos essenciais compõem a definição de motivação: a necessidade, o motivo ou o objetivo, que desencadeiam a ação. Assim, a motivação direciona o comportamento, a atitude e o desempenho, a seleção, a direção e o nível de esforço.

Embora seja uma temática complexa (inclusive, por não haver um consenso em torno da compreensão sobre a motivação), a motivação tem sido entendida como uma energia ou impulso capaz de mover as pessoas a fazer algo (Han; Yin, 2016). Nesse sentido, a motivação revela a razão pela qual os indivíduos decidem se mobilizar por um objetivo, por quanto tempo esses indivíduos estão dispostos a se manter em uma atividade e o nível de intensidade com o qual vão se envolver na atividade.

A motivação está associada à diversas variáveis relacionadas a motivos intrínsecos (advindos de expectativas e crenças internas) e extrínsecos (ligados ao ambiente e aos elementos sociais) (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017). Dessa forma, a motivação pode ser compreendida como um “[...] processo multifacetado que inclui fatores cognitivos, relacionais e afetivos que influenciam nas escolhas, iniciativas, direções e qualidade de uma ação para atingir um objetivo determinado” (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017, p. 176).

Há muitas teorias que consideram a motivação como um fenômeno único, no sentido de haver muita ou pouca motivação (Colares *et al.*, 2019; Ryan; Deci, 2020), porém, as pessoas não só possuem diferentes níveis de motivação, como também motivações distintas. Portanto, a motivação está relacionada às ações e aos objetivos que direcionam as ações, à razão dessas ações.

Ao trazer a discussão acerca da motivação para o contexto da docência, verifica-se que uma das missões de ensino dos docentes é inspirar os estudantes, estimulando-os a se envolverem no processo de aprendizagem, de maneira que atuem em favor da sua própria motivação (Camargo; Camargo; Souza, 2019)

O professor é, por excelência, o principal agente motivador. Precisa estar motivado, ter compromisso pessoal com a educação, demonstrar dedicação, entusiasmo, amor e prazer no que faz. O educador deve ser aquele que estabelece uma relação de afetividade com o aluno, que busca mobilizar a energia interna do mesmo. Se o clima de calor humano, desenvolvido pelo professor, é percebido no processo de interação, passando a imagem de pessoa digna de confiança, é provável que os estudantes se esforcem para corresponder às suas expectativas (Camargo; Camargo; Souza, 2019).

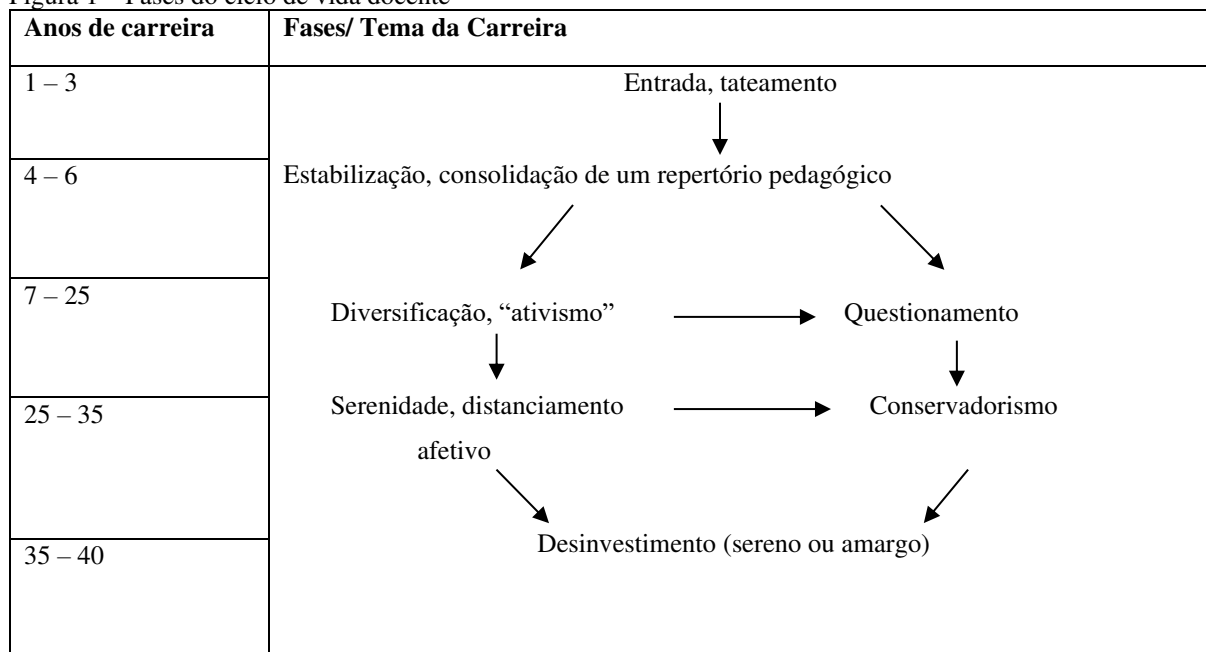
É evidente que o professor vivencia momentos distintos no decorrer da carreira, os quais vão influenciar em sua motivação (Jesus; Santos, 2004; Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017). A investigação acerca da vida profissional em uma dada área permite identificar a trajetória a ser percorrida, as oportunidades que a profissão oferece, bem como seus desafios e oportunidades, isto porque o ciclo da vida humana se desenvolve à medida que o profissional caminha (Araújo *et al.*, 2015). No caso da docência, essa investigação é relevante, porque além de oferecer um

panorama sobre a carreira, contribui para que sejam articuladas iniciativas voltadas para a melhoria do ensino, bem como das condições de trabalho.

Huberman (2000) propõe que o desenvolvimento de uma carreira corresponde a um processo e não a uma série de acontecimentos. Embora esse processo possa ser linear para algumas pessoas, para outras pode ser marcado por diferentes situações e desafios. Dentre as vantagens da “carreira”, destaca-se a possibilidade de investigar a trajetória de um indivíduo em uma organização e assim, compreender como as características desse indivíduo influenciam a sua jornada e, simultaneamente, são influenciadas por ela. Com base nisso, o autor se volta para a análise das diferentes fases que compõem a carreira do professor.

Huberman (2000) define os estágios de ciclo de vida docente ao relacionar o tempo de carreira ao comportamento assumido por esse indivíduo ao longo do tempo. Logo, o docente evidencia diferentes interesses e motivações no decorrer de sua trajetória profissional (Colares *et al.*, 2019). O processo que define a carreira profissional do docente é ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Fases do ciclo de vida docente



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

A fase da entrada, segundo Huberman (2000), corresponde ao ingresso do docente na carreira e tem duração de 1 a 3 anos. Este é um período marcado tanto pela descoberta quanto pelo “choque”, que coexistem. A descoberta é percebida no entusiasmo inicial do docente ao assumir as responsabilidades inerentes ao seu ofício – as atribuições ligadas à sala de aula e aos alunos, por exemplo; enquanto o choque decorre da complexidade da própria profissão, haja

vista os desafios do processo de ensino. O autor destaca que é a descoberta que garante ao docente suportar o choque.

A fase da estabilização sinaliza o amadurecimento do docente na carreira. Nela, o docente se compromete de maneira definitiva com a profissão. Nesse momento, há a aquisição de títulos por parte do docente, ele possui maior autonomia e liberdade para emitir sua opinião, além de assumir maior número de responsabilidades. É uma fase que dura de 4 a 6 anos (Huberman, 2000; Araújo *et al.*, 2015; Araújo; Miranda; Pereira, 2017).

A fase da diversificação é a mais longa do ciclo de vida proposto por Huberman (2000). Nessa fase, as experiências pessoais são observadas, à medida que o docente se mostra disposto a diversificar o material didático, às novas formas de avaliação, às diferentes maneiras de agrupar os alunos, por exemplo. Os professores durante essa fase se mostram mais motivados, mais engajados com o processo pedagógico, além de demonstrar maior segurança em relação às suas ações tanto no contexto do ensino quanto fora dele (Araújo *et al.*, 2015).

Embora o docente possa transitar da fase de estabilização para a fase de diversificação, há quem percorra para a fase do questionamento. O questionamento surge com a rotina ou ainda, em virtude de uma “crise existencial” na carreira. Essa fase pode apresentar diferentes perspectivas: para uns, a rotina da sala de aula e a sua consequente monotonia podem gerar o questionamento; enquanto o desencanto advindo de experiências ou mesmo de mudanças estruturais frustradas nas quais as pessoas se empenharam, é que pode repercutir na crise (Huberman, 2000). O autor pontua que ainda que não haja indícios de que a maioria dos docentes enfrentam uma fase assim, fatores sociais, como aqueles relacionados à instituição, ao cenário político e econômico vigente, bem como o contexto familiar podem ser decisivos.

A quarta etapa do ciclo de vida abrange os 25 a 35 anos de profissão e depende da trajetória percorrida pelo docente na fase anterior. De maneira clara, a fase da serenidade e do distanciamento afetivo está associada à fase da diversificação. Nesse momento, o entusiasmo do docente já não é mais o mesmo e é notável o seu distanciamento em relação à instituição de ensino, aos alunos, que tende a aumentar progressivamente. O distanciamento entre professores e alunos pode ocorrer em razão de pertencerem a gerações e faixas etárias distintas, o que acaba comprometendo o diálogo entre as partes (Huberman, 2000; Araújo *et al.*, 2015). Contudo, se o docente partiu anteriormente da fase do questionamento, aqui ele inicia a fase do conservadorismo, marcado pelas queixas, pela melancolia em relação ao que viveu no passado, bem como pela resistência ao novo (Araújo *et al.*, 2015).

A última fase do ciclo de vida docente é a do desinvestimento. Essa fase, além de ser inevitável, é o reflexo da trajetória percorrida pelo docente ao longo da sua carreira profissional

e ao mesmo tempo, marca a sua despedida da docência. Assim, quanto mais o docente progride na carreira ou, em outras palavras, quanto mais etapas desse ciclo são alcançadas, maior é a bagagem acumulada por esse indivíduo em termos de experiência e aprendizado (Nagib; Silva, 2020).

A motivação dos professores é essencial para a dinâmica humana ideal no ambiente de trabalho, tendo em vista que os docentes altamente motivados tendem a ser mais engajados e satisfeitos em relação às suas atribuições (Fernet *et al.*, 2008). Embora estudiosos se dediquem a investigar a motivação docente, dadas as diversas responsabilidades dos professores, torna-se difícil identificar os processos motivacionais implícitos em cada atribuição e seu efeito no funcionamento psicológico desses docentes. Logo, deve-se reconhecer que os processos motivacionais não são necessariamente uniformes, pois pode haver variações entre as diferentes atribuições realizadas pelos professores.

Ao associar as habilidades de comunicação à motivação para o trabalho, Majid *et al.* (2010) defendem que esses são fatores cruciais para o aprimoramento da docência enquanto profissão. Conforme os autores, a comunicação e a motivação além de estarem diretamente ligadas e serem dependentes uma da outra, são essenciais para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem, para a melhoria da qualidade do trabalho, bem como para o desenvolvimento de valores positivos que estimularão as habilidades emocionais e sociais dos alunos. Logo, para assegurar que bons professores permaneçam na docência e demonstrem um desempenho de qualidade, é necessário mantê-los altamente motivados e engajados com a profissão.

Como seres humanos e indivíduos sociais que possuem problemas e pontos de vista distintos, os docentes se empenham para alcançar seus objetivos e assegurar uma carreira íntegra. Assim, como qualquer outro profissional, são motivados por razões diversas e ao buscar compreender essas razões, é possível atuar para o aprimoramento do trabalho docente e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Silva; Pletsch; Biavatti, 2015).

Dentre os principais motivos para os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis exercerem a profissão estão: o amor pela carreira, o ensino e a pesquisa, o relacionamento interpessoal, o plano de carreira, a satisfação pessoal e profissional, a atividade junto a uma universidade, o financeiro, o aprendizado e o conhecimento, a vocação e o status profissional (Silva; Pletsch; Biavatti, 2015). Quanto às causas atribuídas pelos docentes em relação à motivação apresentada, as principais estão ligadas ao relacionamento com os companheiros de trabalho e alunos, ao esforço pessoal e à sorte.

Ao compreenderem a motivação dos professores universitários sob o prisma da capacidade cognitiva, Blaskova *et al.* (2015) comentam que, ainda que pesquisadores sinalizem que o efeito da associação entre a motivação e a capacidade cognitiva possa ser superior à soma de seus efeitos individuais, o resultado dessa associação permanece, de certa forma, indefinido. Com base nisso, os autores propõem que níveis altos de motivação e capacidade cognitiva são melhores do que baixos níveis; quanto à interação, altos níveis de um (motivação, por exemplo) podem compensar os baixos níveis do outro (capacidade cognitiva, por exemplo) e vice-versa.

Para Rao (2016), a motivação dos professores está ligada ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino, ao envolvimento voluntário em atividades ligadas ao processo de ensino, ao compartilhamento efetivo de conhecimento junto aos alunos, à participação em pesquisas, à aplicação do conhecimento para solucionar problemas de empresas ou da sociedade, bem como à participação ativa nas atribuições institucionais. Segundo ele, somente professores motivados são capazes de oferecer um ensino eficaz.

Em resumo, considera-se que a motivação docente compreende tanto aspectos pessoais, quanto aspectos inerentes à profissão; já que contempla não só o indivíduo, como também o significado e a forma como a docência é percebida, abrangendo ainda, o contexto de trabalho e a gestão escolar (Wiebusch; Korman; Santos, 2020).

2.3 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* ou SDT), fundamenta-se na ideia de que o ser humano é inerentemente inclinado ao crescimento e à integração psicológica, o que implica em aprendizado, domínio e relação com outros indivíduos. Em razão disso, as pessoas necessitam de apoio para necessidades psicológicas básicas, de modo que três delas são consideradas essenciais: a autonomia, a competência e o relacionamento (Ryan; Deci, 2020).

A necessidade de autonomia envolve um senso de proatividade e domínio sobre as próprias ações. Baseia-se em experiências de interesse e valor, sendo afetada pelo controle externo, tais como recompensas ou punições (Ryan; Deci, 2020). Já a competência está ligada à autoridade, à percepção de que se pode crescer e atingir o sucesso. A competência é alcançada em ambientes com boa estrutura, que oferecem desafios ideais, *feedback* positivo e oportunidades de crescimento. A necessidade de relacionamento está ligada à sensação de pertencimento, de vínculo e conexão. Essa necessidade é atendida quando há respeito e cuidado. Ao comprometer uma dessas três necessidades, a motivação e o bem-estar são afetados. Logo, a abordagem da SDT aplicada ao contexto educacional é voltada, principalmente, para o quanto as necessidades básicas podem ser atendidas ou frustradas (Ryan; Deci, 2020).

Com base na abordagem da SDT, Hornstra *et al.* (2023) mencionam que a curiosidade sobre o meio ambiente, o interesse pela aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades são inerentes à natureza humana. Nesse sentido, quando os indivíduos agem conforme suas tendências naturais, são motivados a aprender e a elaborar os seus interesses pessoais, buscando, assim, alcançar os objetivos que valorizam.

Diversos estudos ligados à motivação discente têm utilizado a Teoria da Autodeterminação em suas análises (Leal; Miranda; Carmo, 2013; Durso *et al.*, 2016; D'anjour *et al.*, 2019; Alcantara; Borges; Pavão, 2020; Pavão; Borges; Voese, 2020; Borges; Miranda; Freitas, 2017). Em contrapartida, verifica-se que essa teoria carece de investigação, no que tange à motivação docente (Colares *et al.*, 2019), a qual é sugerida por Fernet *et al.* (2008) como suporte teórico para compreender a motivação desses profissionais.

A SDT propõe que os docentes podem se reconhecer como competentes, porém, alguns indivíduos podem cumprir suas responsabilidades de trabalho, porque percebem pessoalmente o valor de seus esforços, enquanto outros se envolvem em uma determinada tarefa em decorrência de pressões ou benefícios externos ligados ao trabalho (Fernet *et al.*, 2008). O primeiro exemplo está associado à ação pessoal, ao sentimento de escolha, capaz de gerar bem-estar; já o segundo exemplo, está ligado ao cumprimento de uma fonte externa de controle, capaz de gerar mal-estar. Dessa forma, a Teoria da Autodeterminação tem foco na experiência de escolha na regulação de comportamentos (Fernet *et al.*, 2008).

Há três grandes tipos de motivação que são caracterizados por diferentes níveis de autodeterminação, segundo a SDT (Fernet *et al.*, 2008). De alta a baixa autodeterminação, tem-se: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a desmotivação. Os comportamentos intrinsecamente motivados são ocasionados pelo prazer ou pela satisfação advinda de sua realização.

Os comportamentos motivados extrinsecamente não são realizados para a atividade propriamente dita, mas sim como um meio para atingir um objetivo (Fernet *et al.*, 2008). A SDT propõe que os diferentes níveis de motivação extrínseca podem ser ordenados ao longo de um *continuum* da autodeterminação, que abarca dos níveis mais baixos para os mais altos de autodeterminação, definidos como: regulação externa, introjetada e identificada. A regulação externa é percebida quando os comportamentos são regulados, a fim de obter uma recompensa ou evitar uma restrição (Fernet *et al.*, 2008). A regulação introjetada consiste em um processo, no qual uma demanda externa se torna uma representação interna (Fernet *et al.*, 2008). Em outras palavras, os indivíduos pressionam a si mesmos por meio de coerção interna (por

exemplo, ansiedade, vergonha ou culpa) para assegurar que um determinado comportamento seja realizado.

A regulação identificada corresponde ao comportamento que os indivíduos optam por desempenhar, porque está alinhado aos seus próprios valores e objetivos. Ao invés de ceder a pressões externas ou internas, os indivíduos escolhem fazer a atividade, ainda que a mesma não seja intrinsecamente atraente. Por fim, a Teoria da Autodeterminação propõe a desmotivação, a qual não está relacionada nem à motivação intrínseca, nem à motivação extrínseca. A desmotivação é o nível mais baixo de autodeterminação, de modo que os indivíduos se mostram desmotivados quando não têm intenção de se empenhar em um dado comportamento e não sabem o motivo pelo qual estão fazendo aquilo (Fernet *et al.*, 2008).

Para sintetizar as proposições sugeridas pela SDT, o Quadro 1 é apresentado.

Quadro 1 – Tipos de motivações a partir da SDT

Dimensão		Caracterização
Motivação intrínseca		Relaciona-se ao prazer ou à satisfação gerada pela sua realização;
Motivação extrínseca	Regulação identificada	Comportamento que os indivíduos optam por manifestar, porque está alinhado aos próprios valores e objetivos. Ao invés de ceder a pressões internas ou externas, os indivíduos escolhem desenvolver uma dada atividade, ainda que a mesma não seja intrinsecamente interessante;
	Regulação introjetada	Processo no qual uma demanda externa se torna uma manifestação interna. Os indivíduos pressionam a si mesmos por meio de coerção interna para assegurar que um determinado comportamento seja desenvolvido;
	Regulação externa	Ocorre quando os comportamentos são regulados, a fim de obter uma recompensa ou para evitar uma restrição;
Desmotivação		É o nível mais baixo da autodeterminação. Manifesta-se quando os indivíduos não têm intenção de se empenhar em um determinado comportamento e não têm clareza sobre o motivo pelo qual estão fazendo isso;

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Fernet *et al.* (2008).

Ao investigar os principais aspectos que motivam os docentes do ensino superior a se manterem na carreira, Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) consolidaram os resultados em dez categorias hierarquizadas pela frequência: relação com os discentes, formação continuada, gosto/prazer/satisfação em exercer a docência, proximidade com a pesquisa científica, remuneração, contribuição social da profissão, contexto acadêmico, autonomia, segurança/estabilidade/reconhecimento e desafios/compartilhamento do conhecimento. Ao analisar esses achados sob a perspectiva da SDT, verifica-se que os principais motivos apontados pelos professores podem ser associados à motivação intrínseca, como o contato com

os alunos, a formação continuada e o prazer/satisfação pela docência; enquanto dois resultados, associam-se à motivação extrínseca: o salário/remuneração e o ambiente acadêmico.

A motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação foi tema da pesquisa de Colares *et al.* (2019), que teve como objetivo identificar os fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuar em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre os fatores motivacionais mais citados pelos respondentes, está a possibilidade de contribuir para a formação/desenvolvimento de diferentes indivíduos (pesquisadores, docentes, profissionais, pessoas) e também o aprimoramento da área contábil. Outro fator motivacional bastante citado pelos participantes foi a maior possibilidade de desenvolver pesquisas, fazer parte de discussões mais profundas, manter-se atualizado e não cair na rotina desmotivacional da docência.

Como fator desmotivacional apontado pelos docentes, Colares *et al.* (2019) identificaram o excesso de cobrança e a pressão feita para a publicação de artigos, em virtude das exigências da CAPES, que também são reforçadas pelos cursos de pós-graduação. Além disso, os autores verificaram que, de maneira geral, há um alto nível de motivação intrínseca e extrínseca por regulação identificada, o que evidencia que os docentes investigados se identificam com as tarefas que desenvolvem.

Em relação à motivação discente sob a perspectiva da SDT, ao verificar o nível motivacional dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas quanto a ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, Durso *et al.* (2016) constataram que os alunos da área contábil não apresentam diferença de nível motivacional comparativamente aos estudantes de Economia. Além disso, os autores observaram que mulheres, pessoas com mais idade, indivíduos com bolsa de iniciação científica, bem como aqueles oriundos de classes econômicas menos favorecidas e que possuem mães mais escolarizadas, tendem a apresentar motivação mais autodeterminada. Verificou-se, por fim, que a inserção no mercado de trabalho aumenta a autodeterminação da motivação para cursar um mestrado acadêmico somente no caso de estudantes do curso de Ciências Contábeis.

Já a pesquisa de Pavão, Borges e Voese (2020) avaliou a motivação intrínseca, a motivação extrínseca, a desmotivação e o desempenho acadêmico percebido dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública sob a ótica de gênero, à luz da Teoria da Autodeterminação. O estudo evidenciou que as discentes do gênero feminino são mais motivadas intrinsecamente, no sentido de provarem para si mesmas sua capacidade; enquanto os discentes do gênero masculino têm em maior grau a motivação extrínseca, voltada para

desenvolver seu próprio negócio. Quanto ao desempenho percebido, não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Em síntese, os estudos aqui abordados evidenciam a aplicabilidade e relevância da SDT para a análise da motivação, além de sugerirem a necessidade de uma investigação mais aprofundada acerca da motivação no contexto acadêmico, sobretudo, no que tange à motivação docente.

2.4 Competências docentes

A docência no ensino superior requer conhecimento próprio e específico que não se restringe aos títulos de bacharel, mestre ou doutor ou à experiência adquirida na profissão (Masetto, 2012). Ao diferenciar o conhecimento e o saber dos professores, Shulman (2004) exalta a docência enquanto ofício, destacando sua capacidade de transformar e formular conhecimentos específicos para essa profissão. Esse conhecimento corresponde à “especialização do saber, ou seja, o conhecimento passa pela reflexão do saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção” (Fernandez, 2015, p. 504).

O exercício da docência requer habilidades didáticas e pedagógicas por parte do professor para que ele seja capaz de envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o docente atua como um facilitador à medida que orienta o aluno à pesquisa e à reflexão. No ensino de Contabilidade, um dos desafios é mobilizar o discente para que ele participe ativamente do processo de aprendizagem, a partir da adoção de metodologias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades ligadas à capacidade crítica, ao questionamento e à tomada de decisão (Araújo, 2017).

A docência, portanto, não se limita ao domínio do conteúdo que se leciona, à medida que são necessários conhecimentos e competências específicas, inerentes ao processo de ensino (Hillen; Laffin; Ensslin, 2018). Logo, a docência universitária exige do professor escolhas importantes que definem a sua atuação, dentre elas: o estabelecimento dos objetivos a serem buscados pelos alunos na disciplina ministrada, o conteúdo programático a ser trabalhado na matéria, as metodologias de ensino e os recursos a serem utilizados, bem como a definição dos critérios de avaliação (Marques; Biavatti, 2019).

Sobre “competência”, Fleury e Fleury (2001) esclarecem que o termo é uma palavra do senso comum, que é empregada para definir um indivíduo capaz de realizar alguma tarefa. A definição de competência pode ser entendida como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto

desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (Fleury; Fleury, 2001, p. 185).

Para Blaskova *et al.* (2015), “competência” representa uma síntese dos principais talentos/competências pessoais e/ou profissionais de um indivíduo, assim como padrões de comportamento que devem ser apresentados e desenvolvidos para executar tarefas, deveres, responsabilidades, a fim de alcançar com eficácia os objetivos profissionais a ele atribuídos.

No caso das “competências docentes”, o termo é utilizado nas pesquisas ligadas à qualidade do ensino, satisfação dos docentes e discentes, dentre outros aspectos (Grohmann; Ramos, 2012). Segundo os autores, há diferentes enfoques sobre a temática, tornando o assunto abrangente, já que é composto por diversas perspectivas.

Há duas linhas principais em torno das competências, que são representadas pela concepção americana e pela concepção europeia. A perspectiva americana admite que as competências consistem em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam o desempenho dos indivíduos (*inputs*). Já a perspectiva europeia propõe que as competências são evidenciadas quando os profissionais alcançam ou extrapolam resultados esperados em seu trabalho (*outputs*) (Parry, 1996; Grohmann; Ramos, 2012). Ciente disso, destaca-se que a perspectiva americana foi adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com base nesse contexto, Zabalza (2003) propõe as competências que são exigidas dos docentes para o exercício da profissão. No Quadro 2 são apresentadas e detalhadas cada uma delas.

Quadro 2 – Competências necessárias à docência

Competência	Descrição
1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem	Basear-se nas determinações legais, nos conteúdos elementares da disciplina, na estrutura curricular que sustenta a disciplina (planos de estudos, o perfil profissional que deve ser formado, o curso, o tempo de duração), na forma como enxerga a disciplina e sua didática (a experiência no ensino e o seu estilo pessoal), nas características dos estudantes (quantidade, sua formação anterior, possíveis interesses), bem como nos recursos disponíveis.
2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	Elencar os conteúdos mais relevantes da disciplina, a fim de que estejam alinhados às necessidades formativas dos discentes (dado o perfil profissional para o qual estão se qualificando), ajustando-os ao tempo e aos recursos disponíveis para que possam ser acessíveis aos discentes.
3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa)	Gerir de maneira didática as informações para que sejam compreendidas.
4) Manejo das novas tecnologias	Envolve tanto a habilidade na adoção de estratégias didáticas comuns, quanto às novas habilidades ligadas à elaboração da informação, os manuais de aprendizagem, a manutenção de uma relação de tutoria por meio da rede.

5) Elaborar a tecnologia e organizar as atividades	Gestão das diferentes atividades ligadas à docência. Envolve decisões relacionadas às metodologias de ensino que serão adotadas, a escolha e o desenvolvimento de tarefas instrutivas, bem como a preparação dos espaços dedicados ao processo de ensino e aprendizagem.
6) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos	As relações interpessoais sustentam as diversas competências. Aquele que comunica (a fonte) busca atuar sobre quem ouve, de modo a instigar nele a troca de conhecimentos, de sentimentos, de comportamentos. Há uma intencionalidade na comunicação, à medida que ela visa a formação dos indivíduos. Esta competência, relaciona-se à habilidade de trabalhar em turmas numerosas, adotar um estilo de liderança na docência e garantir um ambiente agradável em sala de aula.
7) Tutoria	Abrange além dos diferentes tipos de tutoria, as responsabilidades do tutor universitário, os desafios da tutoria universitária, as condições de desenvolver a tutoria e a tutoria enquanto processo de mobilização pessoal dos docentes de nível superior.
8) Avaliar	Relaciona-se à capacidade do professor em saber avaliar, a fim de que ele atue como facilitador no processo de ensino, direcionando a aprendizagem do estudante. Logo, o docente deve ter conhecimento sobre a natureza e o objetivo da avaliação, bem como dos aspectos que envolvem a avaliação, o seu planejamento, realização, avaliação e adequações que se mostrem necessárias.
9) Refletir e investigar sobre o ensino	Sugere que a docência seja o objeto de análise. Logo, propõe refletir sobre a docência, a fim de documentar a análise do processo de ensino e aprendizagem; investigar a docência implica em desenvolver análises controladas acerca dos diferentes fatores que influenciam na didática universitária e; ainda, a publicação acerca da docência, corresponde à divulgação de dossiês e informes sobre as diversas questões que afetam o ensino universitário.
10) Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe	Esta competência está ligada a saber e se dispor a trabalhar com os pares em um ambiente institucional estabelecido. Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe são aspectos fundamentais para que uma instituição como a universidade possa cumprir com o seu papel de formadora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Zabalza (2003) e Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009).

Embora haja uma legislação em torno do magistério em nível de ensino superior, o cumprimento das determinações legais para o exercício da docência por si só não basta, dadas as diversas atribuições realizadas pelo professor universitário (Gil, 2020). Lecionar é uma das responsabilidades do docente, que deve atuar também na pesquisa, na orientação acadêmica, na gestão e ainda, em atividades ligadas à extensão (Zabalza, 2004; Slomski, 2007). Logo, a partir do Quadro 2, verifica-se que as competências requeridas para o exercício da docência são muitas e bastantes específicas, tendo em vista que cada uma delas está associada às diversas atribuições desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

Consoante à discussão, Gil (2020) sugere aquelas que seriam as características desejáveis nos professores eficazes, conforme mostra o Quadro 3. Embora essas características

sejam esperadas, reconhece-se que elas dificilmente serão apresentadas em sua totalidade por um docente, porém, a intenção é proporcionar uma reflexão acerca do papel do professor universitário e dos mecanismos que possibilitariam ampliar sua eficácia no contexto educacional.

Quadro 3 – Características do professor universitário

Características	
Acessível	Fornecer número de telefone e e-mail. Está disponível antes e depois das aulas. É apaixonado pela missão. Sente tanto uma vocação para ensinar quanto uma paixão por ajudar os alunos a aprender e a crescer.
Atualizado	Aborda tópicos atuais. Utiliza textos e vídeos recentes. Relaciona conteúdos a situações contemporâneas. Participa de cursos e de seminários de atualização.
Bom ouvinte	Está atento ao que dizem os estudantes. Não corta suas falas. Faz perguntas acerca do que estão fazendo.
Competência Tecnológica	Utiliza eficientemente os equipamentos tecnológicos. Domina os recursos proporcionados pela internet. Mantém página na <i>web</i> para apoiar as aulas.
Competência teórica	Ministra as aulas sem ler diretamente do livro ou das transparências. Fornece exemplos claros, adequados e compreensíveis. Responde facilmente às perguntas dos estudantes.
Compreensivo	Aceita justificativas legítimas para faltas às aulas e atrasos na entrega de trabalhos. Não perde a paciência com os estudantes. Não se nega a repetir explicações.
Comprometido	Demonstra sincero desejo de ensinar, mesmo que as condições não sejam as mais favoráveis. Aceita críticas e sugestões como indicações de mudança. Busca constantemente novas maneiras de ensinar.
Comunicativo	Fala clara e pausadamente, sem ser monótono. Utiliza um tom de voz adequado. Esforça-se para se fazer entender. Utiliza termos técnicos sem exagero.
Criativo	Experimenta novos métodos de ensino. Altera o ambiente das aulas para promover novas atividades. Adota formas diferentes para introduzir novos conteúdos. Traz novos materiais para a sala de aula.
Empático	Procura colocar-se no lugar dos estudantes. Reconhece as diferenças individuais. Está atento às suas dificuldades. Faz perguntas para verificar se o tópico foi compreendido.
Entusiasmado	Demonstra interesse pelos temas apresentados. Desenvolve atividades interessantes. Fala com euforia. Demonstra emoção.
Estimulante	Ajuda os estudantes a pensar. Persuade-os a manter o comportamento e as expectativas no nível mais alto possível.
Flexível	Altera o calendário das atividades quando necessário. Modifica as estratégias de ensino para se adequar às necessidades dos estudantes.
Gentil	Cumprimenta os estudantes, inicia conversas, responde às solicitações.
Humilde	Não se vangloria. Admite seus erros. Atribui créditos aos outros.
Humorado	Utiliza linguagem agradável. Utiliza exemplos pitorescos. Conta, quando conveniente, histórias engraçadas.
Igualitário	Não discrimina os estudantes. Não manifesta preconceito de raça, cor, religião, idade, gênero e preferência sexual. Trata os estudantes igualmente.
Incentivador	Elogia o desempenho dos estudantes. Auxilia os que apresentam dificuldades. Encoraja iniciativas.
Inovador	Aplica novos métodos de ensino. Utiliza novos equipamentos tecnológicos. Mantém-se atento às inovações de ensino.
Interessado	Procura conhecer os estudantes. Interessa-se pelo seu conhecimento.
Líder	Inspira confiança nos estudantes. Afeta positivamente as suas vidas.
Paciente	Repete as informações sempre que necessário. Faz perguntas para verificar a compreensão dos estudantes.
Pontual	Não se atrasa para as aulas. Não deixa a sala antes do seu final. Mantém os compromissos. Reserva tempo suficiente para perguntas.
Prático	Fornecer exemplos práticos. Oferece aplicações práticas para os temas abordados em classe.

Questionador	Inicia e mantém discussões em sala de aula. Faz perguntas polêmicas e desafiadoras durante as aulas. Estimula o debate e a crítica.
Realimentador	Fornece <i>feedback</i> . Responde às perguntas dos estudantes. Comenta os trabalhos realizados. Aconselha acerca da realização de testes.
Realista	Ministra as aulas em um nível adequado para a maioria dos estudantes. Não sobrecarrega os estudantes com leituras e exercícios. Aplica testes adequados ao nível dos estudantes.
Receptivo	Recebe sem constrangimento as críticas feitas pelos estudantes. Solicita <i>feedback</i> sobre sua capacidade de ensino.
Reflexivo	Observa atentamente suas ações antes e depois da instrução. Analisa o que foi ensinado e o seu resultado. Considera como suas práticas podem ser melhoradas mediante aplicação de métodos diferenciados.
Intercultural	É sensível à heterogeneidade cultural. É capaz de aproveitar a diversidade de símbolos, significados, padrões e manifestações presentes na escola e na sociedade. Comunica-se com facilidade com pessoas de diferentes culturas.
Respeitoso	É educado com todos os estudantes. Não os coloca em situações constrangedoras.
Sensível	Assegura que os alunos entendam o conteúdo apresentado antes de passar para o novo. Solicita que os estudantes demonstrem o entendimento dos temas apresentados e, quando necessário, faz perguntas para verificar a compreensão.
Sintonizado	Procura conhecer os nomes dos alunos. Está alerta ao que ocorre em classe. Mantém contato visual com os estudantes. Mantém o controle do tempo. Está atento a possíveis dificuldades na condução das atividades.

Fonte: Gil (2020, p. 4).

O Quadro 3 evidencia as diferentes características que são esperadas de um professor universitário, conforme a perspectiva de Gil (2020). Tais características abrangem desde aspectos que envolvem a personalidade do indivíduo, como o fato de ser acessível, gentil, empático, humilde, como também atributos inerentes à profissão, como, por exemplo, as competências teórica e tecnológica.

Dado que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis têm falhado ao assegurar a formação docente de seus alunos, em virtude da baixa oferta de componentes curriculares voltados para a qualificação didático-pedagógica desses estudantes (Ferreira; Leal, 2020; Nganga *et al.*, 2022), entende-se que a responsabilidade dos docentes que lecionam nesse nível de ensino é ainda maior, à medida que os discentes se espelharão de alguma maneira nesses profissionais (Ferreira; Leal; Farias, 2020).

Ao investigar a contribuição do estágio docência para o desenvolvimento de competências necessárias à docência, como as indicadas por Zabalza (2003), Ferreira, Leal e Farias (2020) constataram: a habilidade para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, o aprimoramento da comunicação, do relacionamento com os alunos e das formas de avaliar, entre outros aspectos.

Frente à discussão realizada nesta seção acerca das competências e características docentes, ressalta-se que para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisadas as competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003), bem como as características do professor universitário indicadas por Gil (2020).

2.5 Os professores-referência

O ensino universitário exemplar consiste em uma tarefa complexa, à medida que exige a competência de se comunicar com os alunos, o relacionamento com eles, a fim de que se sintam entusiasmados e motivados. Esse ensino propõe uma aprendizagem ativa, pautada na promoção do pensamento, no estímulo das habilidades de comunicação e resolução de problemas (Lowman, 2004).

O ensino ocupa um papel fundamental na formação dos estudantes, de modo que a qualidade desse ensino é o que diferencia as diversas instituições de ensino superior. Dessa forma, o aprendizado dos alunos está atrelado não só ao seu grau de interesse, esforço e habilidades, mas também aos bons e maus professores que tiveram ao longo de seu processo de formação (Beraza, 2012).

Ao investigar as boas práticas de ensino, Carlos-Guzmán (2018) pontua que, independentemente do lugar onde o estudo tenha sido realizado e da data de sua publicação, é possível verificar vários aspectos em comum nas pesquisas com foco para a atuação do bom professor, o qual caracteriza-se por:

- Ser claro, organizado, dinâmico, adotar diferentes estratégias de ensino, proporcionar uma atmosfera para a aprendizagem, propor desafios, motivar e ensinar com entusiasmo;
- Ter domínio do conteúdo ou da matéria ensinada;
- Gerenciar de maneira adequada os aspectos afetivos, interpessoais, éticos e não somente os didáticos. Isto implica que têm uma atitude positiva em relação à docência e seus alunos. É justo e imparcial, se sente responsável pela aprendizagem de seus alunos. É autocrítico em relação ao seu trabalho, inspira respeito e confiança, incentiva a discussão e o diálogo e, principalmente, tem vocação para ensinar.
- Seu comportamento é dado, em grande parte, por certas visões, crenças e pensamentos que tem sobre o ensino, seus objetivos, aprendizagem e avaliação.
- Seu principal interesse é assegurar a aprendizagem de seus alunos.

As boas práticas de ensino abrangem o conjunto de ações desenvolvidas pelo docente para promover a aprendizagem dos estudantes, a fim de formá-los integralmente ao estimular processos cognitivos complexos, tais como: o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas (Carlos-Guzmán, 2021). Esse profissional se destaca perante os seus pares e alunos por alcançar esses objetivos de forma destacada.

Dada a complexidade que envolve o exercício da docência, estudos na área de negócios têm sido desenvolvidos para identificar os atributos do bom professor (Catapan; Colauto; Silas, 2012; Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012; Guelfi *et al.*, 2018; Bento; Kvitko;

Carvalho, 2021). São apresentados no Quadro 4 algumas pesquisas que se dedicaram a investigar os atributos que definem o professor-referência ou professor exemplar que atua no ensino em nível de graduação.

Quadro 4 – Pesquisas acerca dos atributos dos professores-referência

Autores	Objetivo	Resultado
Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012)	Avaliar os saberes predominantes nos docentes identificados como professores-referência pelos discentes de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira.	A escolha dos docentes referência se deu com base nas seguintes razões: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Verificou-se ainda que os saberes docentes que fundamentaram essas escolhas foram: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.
Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012)	Verificar quais as características do bom professor (ou professor exemplar) de acordo com a percepção dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis.	Os achados mostraram que, quando analisadas isoladamente, as características mais valorizadas pelos discentes estão ligadas ao domínio do conteúdo e a capacidade do professor explicá-lo claramente. Já a análise fatorial evidenciou que o relacionamento do professor com os alunos, assim como o planejamento/conhecimento/didática e tecnologia têm maior peso na definição de um bom docente.
Catapan, Colauto e Sillas (2012)	Analisa as principais práticas e atributos dos docentes de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula, sob a perspectiva de alunos de instituições de ensino superior públicas e privadas de Curitiba (PR) e Joinville (SC).	Verificou-se que o domínio do conteúdo, a clareza ao repassar as informações e o despertar para o interesse na aula definem o bom desempenho do docente. Sobre a “Dimensão Estímulo Intelectual”, os adjetivos que caracterizam um bom docente são: preparado, claro e organizado. Já a “Dimensão Relacionamento Interpessoal”, é marcada pelos adjetivos: respeitoso e interessado.
Tolentino <i>et al.</i> (2014)	Identificar a percepção dos alunos portugueses quanto à competência necessária ao julgamento de um bom professor.	Os resultados revelaram que, na percepção dos respondentes, o bom professor apresenta uma boa didática, um relacionamento próximo com os alunos, muita experiência de mercado, pouca exigência e vasto conhecimento teórico.
Farias <i>et al.</i> (2018)	Analisar quais competências são consideradas importantes no perfil de um bom professor de Contabilidade na ótica discente.	Na perspectiva dos alunos, os atributos mais importantes acerca de um bom docente são: clareza na exposição dos conteúdos, domínio sobre os conhecimentos específicos, ser ético e comprometido. Além disso, os resultados revelaram a relevância da disponibilidade e interesse do docente em ajudar, assim como a contribuição da experiência para usar em sala de aula exemplos de aplicações práticas dos conhecimentos teóricos.
Guelfi <i>et al.</i> (2018)	Avaliar as características do bom professor na visão dos discentes de Ciências Contábeis da geração Y.	Por ordem de importância, as seguintes características foram apontadas pelos alunos, a respeito dos docentes: conhecimento e domínio de conteúdo, clareza nas explicações, didática e preparo do conteúdo, relacionamento entre os acadêmicos e os docentes, a tecnologia em meio ao ensino superior e atributos pessoais dos docentes.
Prim, Bach e Martins (2020)	Analisar as características do professor ideal a partir da percepção de discentes do	Os achados revelaram que as principais características consideradas pelos discentes

	curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade de Santa Catarina.	foram: ter conhecimento teórico e prático acerca do conteúdo que está lecionando, bem como saber associar essa teoria à prática.
Bento, Kvitko e Carvalho (2021)	Identificar como os discentes de graduação em Administração e Ciências Contábeis definem um professor exemplar, avaliando se há diferença nas suas percepções, conforme o modelo de Lowman.	A didática foi considerada a característica que melhor define um professor exemplar. Os estudantes de Administração sinalizaram a necessidade de maiores estímulos intelectuais, enquanto os de Ciências Contábeis destacaram as relações interpessoais.

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, Grohman e Ramos (2012) se propuseram a identificar as competências docentes que influenciam no bom desempenho dos professores que atuam nesse nível de ensino, a partir da percepção de discentes de um curso de mestrado em Administração e ainda, quais dessas competências gerariam maior impacto no desempenho dos docentes. Dentre as competências verificadas, constatou-se o comportamento em aula, a didática e o conhecimento, o relacionamento e, por fim, a avaliação e a utilidade. Ao avaliar a existência de relações causais entre competências e desempenho, a fim de identificar as competências docentes consideradas mais relevantes pelos alunos investigados, o estudo revelou a influência de três fatores sobre o desempenho do professor: a didática/conhecimento, a avaliação/utilidade e o comportamento em sala.

Amaral, Freitas e Pinheiro (2020) investigaram a percepção de estudantes da pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade acerca das características do professor exemplar. Os resultados revelaram que características associadas ao relacionamento com os alunos, ao planejamento das aulas, ao conhecimento sobre o conteúdo que está sendo ministrado e a didática são determinantes para considerar um professor exemplar.

Ao contrário dos estudos que investigaram a percepção dos discentes acerca dos professores-referência, Carlos-Guzmán (2018) entrevistou quarenta destacados docentes nas áreas de Psicologia, Engenharia e Medicina, a fim de identificar as qualidades e formas de ensinar desses profissionais. O autor constatou que esses professores “curtem” o processo de ensino, buscam manter boas relações interpessoais com seus alunos, dominam os aspectos didáticos e os conteúdos sobre os quais lecionam, ensinam com clareza, são comprometidos, responsáveis e desenvolvem estratégias para facilitar a aprendizagem dos estudantes, a partir da adoção de diferentes metodologias.

Com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido nas IES, Carlos-Guzmán (2021) considerou estudos realizados por ele e também por outros pesquisadores acerca dos “bons professores”. Embora as pesquisas analisadas tenham sido desenvolvidas em locais e épocas diferentes, a partir de metodologias diversas, o autor observou que os estudos apresentavam

grandes similaridades. Dessa forma, os achados foram consolidados em cinco categorias que definem um bom professor: 1) sua capacidade de ensino e domínio das matérias ministradas; 2) ter relacionamento interpessoal adequado com os alunos; 3) a importância que dão ao seu trabalho; 4) as visões e perspectivas que têm acerca da docência; 5) a motivação, o compromisso e a responsabilidade com que exercem suas atribuições.

Frente ao exposto, esclarece-se que o professor-referência considerado nesta pesquisa, é aquele profissional que se destaca, em virtude da trajetória profissional que apresenta; do conhecimento e das competências que possui; do comprometimento e entusiasmo que manifesta em relação ao processo de ensino e aprendizagem; da capacidade que possui de alcançar os objetivos educacionais; do cuidado ao adotar um conjunto de ações voltadas para promover a aprendizagem integral dos estudantes, visando desenvolver processos cognitivos complexos (a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, dentre outros aspectos) e; sobretudo, por sua humanidade enquanto agente formador (Carlos-Guzmán, 2018; Bagio *et al.*, 2019; Carlos-Guzmán, 2021).

2.6 Tese proposta

É preciso manter-se motivado para desenvolver as atribuições ligadas ao ensino e empenhar-se para se tornar o melhor professor que se pode ser, pois isso é capaz de gerar maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem do que as boas habilidades para ensinar (Lowman, 2004). Consoante a isso, é preciso considerar que a docência requer sensibilidade para que o professor possa lidar tanto com a própria motivação, quanto com a motivação do aluno, a fim de associá-las e equilibrá-las de forma a assegurar um nível de conhecimento e desempenho elevado desses indivíduos (Blaskova *et al.*, 2015).

Reconhece-se, portanto, que o exercício da docência requer do indivíduo mais do que a formação acadêmica prevista em termos legais, dada a relevância que a motivação e a qualificação didático-pedagógica desempenham na atuação profissional do professor (Majid *et al.*, 2010; Colares *et al.*, 2019; Gil, 2020; Ahn; Chiu; Patrick, 2021; Hornstra *et al.*, 2023). Somado a isso, o professor-referência, foco da análise desta pesquisa, destaca-se em razão do seu posicionamento humano e do trabalho que desenvolve, sendo reconhecido por seus pares e alunos.

Frente à discussão, a tese sustentada neste estudo defende que a motivação docente e as competências identificadas nos professores considerados referência na pós-graduação na área contábil estão relacionadas, de modo que esses fatores tendem a influenciar tanto a atuação desses profissionais, quanto o processo de ensino e aprendizagem.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Dessa forma, trata-se de um estudo descritivo (Gil, 2017). Quanto a abordagem do problema de pesquisa, o estudo adota métodos mistos, os quais envolvem a coleta, a análise e a associação de técnicas quantitativas e qualitativas em uma mesma estrutura de pesquisa, a fim de obter melhores perspectivas analíticas, possibilitando ampliar, aprofundar e validar a investigação que está sendo desenvolvida (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007; Creswell; Clark, 2011; Paranhos *et al.*, 2020).

Ao utilizar métodos mistos para o desenvolvimento de um estudo, o pesquisador se compromete a coletar e analisar de maneira rigorosa as informações levantadas. A sistemática adotada pode tanto integrar um estudo quanto os seus diferentes estágios (Creswell; Clark, 2013). Assim, a principal vantagem de associar diferentes técnicas de pesquisa, refere-se à possibilidade de ampliar a quantidade de informações levantadas, contribuindo para o aprimoramento da pesquisa, bem como para a maior qualidade dos resultados alcançados (Paranhos *et al.*, 2020).

A vertente epistemológica desta tese, fundamenta-se no pós-positivismo. Embora o pós-positivismo reconheça que os pesquisadores são influenciados por suas percepções e crenças, exalta a objetividade na pesquisa científica e, por isso, requer a adoção de práticas metodológicas rigorosas, como a triangulação de métodos e a busca constante por evidências que possam confirmar ou refutar as proposições estabelecidas. Dessa forma, essa abordagem associa o rigor metodológico com uma postura crítica e reflexiva frente ao processo investigativo (Guba; Lincoln, 1994).

Assim como o positivismo, a perspectiva pós-positivista adota uma visão realista, sustentando a existência de uma realidade objetiva e externa à mente humana, que pode ser investigada por meio de dados e teorias com o propósito de compreender a verdade ou a verdadeira natureza dos fenômenos. No entanto, o pós-positivismo se diferencia do positivismo ao reconhecer que essa realidade é conhecida de forma probabilística, ou seja, a compreensão da verdade é sempre aproximada e sujeita a revisões (Rynes; Gephart Jr., 2004).

Como este estudo envolveu a participação de seres humanos no processo de coleta de evidências (aplicação de questionário e realização de entrevistas), cabe esclarecer que a pesquisa foi submetida à apreciação do “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia”, sendo aprovada a sua realização pela referida comissão, conforme CAAE: 68358822.7.0000.5152.

Por fim, o Quadro 5 evidencia a dinâmica que orienta o presente estudo com vistas a elucidar a abordagem metodológica adotada.

Quadro 5 – Desenho da pesquisa

ETAPA	ASPECTOS METODOLÓGICOS				
	Tipo de pesquisa	Abordagem	População	Coleta de dados	Análise dos dados
1) Identificar as competências docentes de professores percebidos como referência pelos pós-graduandos da área contábil;	• Descritiva	• Quantitativa	Discentes dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	• Questionário	• Análise descritiva • Análise fatorial exploratória
2) Analisar a relação entre a motivação e as competências de professores-referência dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.	• Descritiva	• Qualitativa	Docentes indicados como professores-referência dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	• Entrevistas	• Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira geral, a partir do Quadro 5, é possível verificar as etapas que compõem a pesquisa, as quais serão detalhadas e discutidas adiante. Ressalta-se, por fim, que essas etapas se relacionam e se complementam, sendo assim definidas com vistas a alcançar os objetivos propostos no presente estudo.

3.1 Pesquisa Quantitativa

O primeiro objetivo específico proposto consiste em identificar as competências docentes de professores percebidos como referência pelos pós-graduandos da área contábil. Assim, trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, tendo em vista que foi realizada uma pesquisa de levantamento junto aos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil.

O levantamento envolve o questionamento direto dos indivíduos cujo comportamento se quer conhecer. São solicitadas informações a um número expressivo de pessoas acerca de um problema, para que, posteriormente, a partir de análise quantitativa, sejam realizadas conclusões acerca do tema investigado (Gil, 2017).

O instrumento de coleta de dados é de autoria própria e foi elaborado com base no estudo de Villar *et al.* (2019), bem como nas características do professor universitário indicadas por Gil (2020) e nas competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003). O referido instrumento pode ser visualizado no “Apêndice B” desta pesquisa.

O questionário continha, inicialmente, uma seção composta por proposições voltadas para a caracterização do perfil do pós-graduando. Já a segunda seção, continha assertivas ligadas às competências do professor-referência; em seguida, havia um campo para que os respondentes elencassem, com base nas proposições listadas anteriormente, as cinco competências essenciais em um professor-referência; na sequência, foram apresentadas assertivas relacionadas à atuação profissional desses professores, que deveriam ser julgadas pelos respondentes.

As assertivas (itens) referentes às competências são apresentadas no Quadro 6 e foram denominadas como: COMP1; COMP2 e, assim, sucessivamente até COMP20.

Quadro 6 – Competências docentes investigadas

Itens			
COMP1	É sensível	COMP11	É criativo
COMP2	Domina o conteúdo	COMP12	Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes
COMP3	Identifica-se com a instituição em que atua e sabe trabalhar em equipe	COMP13	É capaz de trabalhar em turmas numerosas e zela por um clima agradável em sala de aula
COMP4	É sensível à heterogeneidade cultural presente na universidade e na sociedade	COMP14	É inovador
COMP5	É humorado	COMP15	Assume as responsabilidades inerentes à docência e empenha-se em ser o suporte do discente no processo de ensino
COMP6	Domina os recursos tecnológicos	COMP16	Planeja o processo de ensino e aprendizagem conforme as diretrizes legais, o projeto didático pedagógico, a estrutura curricular da disciplina, de acordo com os recursos disponíveis
COMP7	Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente	COMP17	É questionador
COMP8	É incentivador	COMP18	Oferece informações claras e compreensíveis
COMP9	É empático	COMP19	Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino
COMP10	Tem a docência como objeto de análise e investigação, inclusive, com publicações na área de ensino	COMP20	É reflexivo

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao responder o questionário, os participantes da pesquisa deveriam atribuir uma nota entre 0 a 10 para cada assertiva, conforme o grau de discordância ou concordância em relação ao exposto. Quanto mais próxima a nota estivesse de 0, menor o grau de concordância em relação à afirmativa e quanto maior a nota estivesse de 10, maior o grau de concordância.

Antes de iniciar a coleta de dados, realizou-se um pré-teste do questionário junto a um grupo de nove discentes egressos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e uma docente vinculada ao mesmo programa, com vistas a garantir a compreensibilidade, bem como a coerência do conteúdo do referido instrumento em relação à investigação pretendida. Durante o período de 25/05/2023 a 06/06/2023, obteve-se o retorno de seis pré-testes, sendo cinco de egressos e um da docente. Os participantes indicaram sugestões para o aprimoramento do texto de alguns itens apresentados no questionário, a fim de dar maior clareza às proposições e evitar dúvidas por parte dos respondentes. As sugestões foram acatadas pela pesquisadora e, por isso, foram realizados ajustes quanto aos aspectos pontuados.

Antes de iniciar a aplicação do questionário, realizou-se uma pesquisa na Plataforma Sucupira (2023), a fim de levantar o número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em

Ciências Contábeis em funcionamento no Brasil. As coordenações e as secretarias desses programas foram contatadas, a partir dos endereços eletrônicos disponibilizados nos *sites* institucionais oficiais dos cursos.

No e-mail enviado aos coordenadores e às secretarias dos cursos de pós-graduação, questionou-se o número de discentes matriculados e foi solicitado apoio na divulgação da pesquisa junto aos alunos. Na mensagem, constava o link do formulário (questionário) disponibilizado *online* na plataforma *Microsoft Forms*, que incluía o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações acerca da natureza da pesquisa, metodologia, benefícios previstos, riscos potenciais, entre outros aspectos.

O Quadro 7 evidencia os programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil em funcionamento no Brasil, os cursos que oferecem, a região do país onde estão localizados e o número de estudantes matriculados. Dentre os programas contatados, alguns não retornaram à solicitação sobre o número de alunos matriculados e isto representa, portanto, uma limitação da pesquisa.

Quadro 7 – Programas de pós-graduação em Ciências Contábeis

IES	Mest.	Dout.	Região	Discentes Matriculados
Universidade de Brasília	X	X	Centro-Oeste	83
Universidade Federal de Goiás	X		Centro-Oeste	26
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	X		Centro-Oeste	33
FUCAPE Pesquisa e Ensino S/A (MA)	X		Nordeste	Não informado
Universidade Federal da Bahia	X		Nordeste	32
Universidade Federal do Ceará	X	X	Nordeste	78
Universidade Federal da Paraíba	X	X	Nordeste	43
Universidade Federal do Pernambuco	X	X	Nordeste	50
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X		Nordeste	51
Universidade Federal Rural de Pernambuco	X		Nordeste	6
Centro Universitário FECAP	X		Sudeste	Não informado
FUCAPE Pesquisa e Ensino S/A (ES)	X	X	Sudeste	Não informado
Universidade Federal do Espírito Santo	X	X	Sudeste	60
Universidade Federal de Minas Gerais	X	X	Sudeste	54
Universidade de São Paulo	X	X	Sudeste	76
Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	X	X	Sudeste	Não informado
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	X		Sudeste	Não informado
Universidade Federal do Rio de Janeiro	X	X	Sudeste	104
Universidade Federal de Uberlândia	X	X	Sudeste	61
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	X		Sul	30
Universidade Estadual de Maringá	X		Sul	37
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	X		Sul	32
Universidade Federal do Paraná	X	X	Sul	77
Universidade Federal do Rio Grande	X		Sul	16
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	X		Sul	23
Universidade Federal de Santa Catarina	X	X	Sul	79
Universidade Federal de Santa Maria	X		Sul	25
Universidade Regional de Blumenau	X	X	Sul	Não informado
Total				1.076

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das informações coletadas na Plataforma Sucupira (2023), verificou-se que existem 28 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em atividade. Dentre eles, 14 IES oferecem apenas o curso de mestrado, enquanto 14 ofertam tanto o curso de mestrado quanto de doutorado acadêmico. Tal como apontado por Nganga *et al.* (2022), nota-se que há uma maior concentração desses cursos nas regiões sudeste e sul do Brasil. Em contrapartida, constata-se a ausência de programas de pós-graduação na região norte do país.

A coleta de dados, mediante a aplicação de questionário, ocorreu entre 04/09/2023 e 07/11/2023. Foram obtidas 181 respostas, porém, 4 delas tiveram que ser excluídas, em virtude de estarem vinculadas ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), área que não é escopo desta pesquisa. Dessa forma, a amostra corresponde a 177 discentes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Ciências Contábeis.

Após o levantamento dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário, realizou-se, em um primeiro momento, a análise descritiva. A estatística descritiva proporciona ao pesquisador maior clareza acerca do comportamento dos dados a partir de tabelas ou gráficos, por exemplo, possibilitando assim, visualizar tendências, variabilidade e valores atípicos (Fávero *et al.*, 2009). Para identificar as cinco competências essenciais em um professor-referência, que foram indicadas pelos participantes, utilizou-se o *software* Jamovi (*Version 2.3*).

Em seguida, a análise fatorial exploratória foi utilizada. Trata-se de uma técnica multivariada de interdependência, que visa agrupar as relações observadas entre um conjunto de variáveis relacionadas identificando fatores comuns. Logo, a análise fatorial exploratória possibilita que uma grande quantidade de dados seja reduzida por meio de um agrupamento que reconhece fatores semelhantes entre eles (Fávero *et al.*, 2009). Para a realização desse teste estatístico, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

3.2 Pesquisa Qualitativa

A fim de aprofundar a discussão proposta neste estudo, no que tange a analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas junto a esses docentes. Esse tipo de entrevista é orientado por um roteiro com perguntas abertas e é recomendado para investigar um fenômeno em uma determinada população. Requer flexibilidade na abordagem das perguntas por parte do entrevistador, que

também pode fazer perguntas adicionais ao entrevistado, a fim de compreender melhor o fenômeno que está sendo investigado (Manzini, 2012).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Cabe ressaltar que, diferentemente da pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa, a comunicação do pesquisador é parte integrante do estudo, ou seja, a percepção do pesquisador e dos indivíduos investigados compõem o processo de pesquisa (Flick, 2009). “As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas” (Flick, 2009, p. 25).

O roteiro das entrevistas foi elaborado pela própria pesquisadora com base nos estudos de Zabalza (2003), Colares *et al.* (2019), Villar *et al.* (2019) e Gil (2020). Assim, havia 16 perguntas no roteiro, que abordavam: a trajetória acadêmica e profissional do professor, tempo de atuação na docência, a motivação para ingressar no ensino de pós-graduação, funções/papéis desenvolvidos nesse contexto, situações marcantes vivenciadas, competências necessárias para exercer a docência nesse nível de ensino, a relação entre a motivação e as competências necessárias para atuar como professor na pós-graduação, entre outras perguntas.

Para a validação do roteiro das entrevistas, o referido instrumento foi encaminhado para a análise de três docentes com vasta experiência em pesquisa qualitativa, vinculados a diferentes programas de pós-graduação da área contábil. Cabe ressaltar que as sugestões dadas por eles foram acatadas, tendo em vista o aprimoramento do conteúdo do roteiro.

Destaca-se que os professores-referência aqui investigados foram apontados na fase anterior da pesquisa, pois ao responder o questionário aplicado, os 177 alunos que participaram do estudo (vinculados a 26 diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade), deveriam indicar três docentes ligados ao curso no qual estavam matriculados, que considerassem referência. Para a seleção desses professores, considerou-se aqueles com maior número de indicações pelos alunos, desde que o número de respostas obtido por PPGCC fosse superior a 5. Assim, foram identificados 13 professores.

O convite para participação na pesquisa, foi feito aos docentes a partir dos e-mails disponibilizados nos endereços institucionais oficiais dos programas de pós-graduação onde atuam. Dentre os 13 docentes contatados, 11 aceitaram contribuir com o estudo mediante agendamento prévio dos encontros *online*.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março a maio de 2024 por meio da plataforma de videoconferências *Microsoft Teams*. A autorização para a concessão e gravação

das entrevistas ocorreu em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no “Apêndice C”.

As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos, totalizando 433 páginas transcritas. Posteriormente, realizou-se a definição dos códigos para o tratamento das informações levantadas, a fim de aplicar a análise de conteúdo, dada a necessidade de confrontar as evidências que emergiram com a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. A análise de conteúdo possibilita fazer um levantamento de indicadores que podem ser ou não quantitativos, a fim de viabilizar a execução de inferências sobre determinados conhecimentos (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014).

A análise de conteúdo se desenvolve a partir das fases indicadas por Bardin (2006), ou seja: a pré-análise; a exploração do material (categorização); e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise envolve a organização das informações a serem trabalhadas, a fim de estruturá-las em ideias iniciais; a exploração do material corresponde ao estudo minucioso e aprofundado das informações coletadas, fundamentado nas hipóteses e na fundamentação teórica; por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, diz respeito à consolidação e evidencição das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais, a partir das análises reflexiva e crítica (Bardin, 2006; Mozzato; Grzybovski, 2011).

Definir categorias alinhadas aos objetivos da pesquisa representa um procedimento básico da análise de conteúdo (Vergara, 2015). Nesse sentido, a partir das evidências levantadas, emergiram sete categorias para análise: ser docente; motivação docente; competências docentes; ser professor-referência; a motivação e as competências docentes; a delícia e a dor de ser docente e; desafios da docência na pós-graduação. Com base nisso, a interpretação dos resultados ocorreu mediante emparelhamento (*pattern-matching*), que corresponde à associação dos resultados à fundamentação teórica, realizando-se a comparação (Vergara, 2015).

Destaca-se que para assegurar o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das informações obtidas a partir das entrevistas, foram atribuídos nomes fictícios (em homenagem a cientistas brasileiros) para identificar cada sujeito e suas respectivas falas. São eles: Adolpho Lutz, Bertha Lutz, César Lattes, Celso Furtado, Elisa Pessoa, Florestan Fernandes, Jacob Palis, Milton Santos, Nise da Silveira, Paulo Freire e Victória Rossetti.

3.3 Matriz de amarração

Dada a abordagem teórica e metodológica adotada nesta pesquisa, apresenta-se o Quadro 8, a fim de sintetizar a discussão proposta.

Quadro 8 – Matriz de amarração

Abordagem teórica	Problema da pesquisa/Objetivo geral	Objetivos específicos	Declaração de tese
A motivação e a qualificação didático-pedagógica do professor são capazes de afetar diretamente o processo de ensino e aprendizagem (Majid <i>et al.</i>, 2010; Colares <i>et al.</i>, 2019). Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 2000) A docência envolve: o ensino em si, a pesquisa, a orientação acadêmica, a gestão e a extensão (Zabalza, 2004; Slomski, 2007) A aprendizagem dos alunos, associa-se não só ao seu nível de interesse, esforço e habilidades, mas também aos bons e maus professores que tiveram ao longo de seu processo de formação (Beraza, 2012).	Qual é a relação entre a motivação e as competências predominantes em docentes considerados como professores-referência dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade? ↓ O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.	1) Identificar as competências docentes de professores percebidos como referência da área contábil; 2) Analisar os fatores motivacionais de docentes considerados referência na pós-graduação em Ciências Contábeis à luz da Teoria da Autodeterminação.	A motivação docente e as competências identificadas nos professores considerados referência na pós-graduação da área contábil estão relacionadas, de modo que esses fatores tendem a influenciar tanto a atuação desses profissionais, quanto o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 8 evidencia um panorama geral do estudo, à medida que são apresentadas as principais ideias ligadas à abordagem teórica que o fundamenta, bem como o problema de pesquisa investigado, o objetivo geral, os objetivos específicos definidos e a tese sustentada.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Dadas as diferentes etapas que compõem a realização do presente estudo, apresenta-se a análise de cada uma delas nesta seção. Dessa forma, inicialmente, discute-se a análise dos dados obtidos a partir da pesquisa de levantamento e, posteriormente, serão analisadas as evidências obtidas a partir da realização das entrevistas.

4.1 Análise quantitativa

Como detalhado na seção sobre os aspectos metodológicos, a abordagem quantitativa desta pesquisa, baseou-se na aplicação de questionário para a coleta de dados. O referido instrumento continha basicamente duas partes: uma com questões voltadas para a caracterização do perfil do participante e outra com assertivas voltadas para verificar as competências de professores-referência da pós-graduação em Ciências Contábeis, conforme a percepção dos alunos. Assim, a Tabela 1 revela as informações que definem o perfil declarado pelos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização do perfil dos discentes

Variável	Possibilidade de Resposta	Percentual de Respostas	N
Gênero	Feminino	54,80	97
	Masculino	44,06	78
	Agênero ou não-binário	0,56	1
	Prefiro não responder	0,56	1
Faixa Etária	Até 30 anos	29,94	53
	De 31 a 40 anos	39,54	70
	De 41 a 50 anos	24,29	43
	Acima de 51 anos	6,21	11
Graduação	Administração	10,73	19
	Ciências Contábeis	84,18	149
	Ciências Econômicas	1,69	3
	Engenharia	0	0
	Outro curso	3,38	6
Atuação Profissional	Autônomo(a)	6,21	11
	Dedicação exclusiva à pós	34,46	61
	Setor privado	23,16	41
	Setor público	36,15	64
Curso em que está matriculado	Mestrado	63,27	112
	Doutorado	36,72	65
Região do PPG	Centro-Oeste	9,60	17
	Nordeste	10,16	18
	Norte	0	0
	Sudeste	41,24	73
	Sul	38,98	69
Centro-Oeste	PPGC UFG	2,82	5
	PPGCC UFMS	3,38	6
	PPGCONT UnB	2,82	5
	PPAC UFC	1,12	2

PPGs por região	Nordeste	PPGCONT UFBA	2,25	4	
		PPGC UFPB	1,12	2	
		PPGCC UFPE	1,69	3	
		PPGCCON UFRN	2,25	4	
		PPGC UFRPE	0,56	1	
	Sudeste	CEPCON UFMG	9,03	16	
		FUCAPE BH	0,56	1	
		FUCAPE	2,25	4	
		FUCAPE RJ	0,56	1	
		PPGCC FEA-USP	3,95	7	
		PPGCC FEA-USP/RP	1,12	2	
		PPGCC UFRJ	3,95	7	
		PPGCC UFU	12,99	23	
		PPGCON UFES	3,95	7	
		Sul	PCO UEM	6,77	12
			PPGC UFSC	1,12	2
			PPGC UNIOESTE	3,95	7
	PPGCC FURB		5,08	9	
	PPGCC UFSM		3,38	6	
	PPGCA UNOCHAPECÓ		1,69	3	
	PPGCCON FURG		5,08	9	
	PPGCONT UFPR		6,77	12	
	PPGCONT UFRGS		1,12	2	
PPGs não identificados		8,47	15		
Possui experiência como docente	Sim	50,28	89		
	Não	49,71	88		

Fonte: Dados da Pesquisa

Com base na Tabela 1, verifica-se que a maioria dos participantes da pesquisa pertencem ao gênero feminino (54,8%), têm entre 31 a 40 anos (39,54%) e possuem graduação em Ciências Contábeis (84,18%). Em relação à atuação profissional, percebe-se que a porcentagem de indivíduos que se dedicam exclusivamente à pós-graduação (34,46%), é próxima daquela que atua no setor público (36,15%). Além disso, observa-se que a maioria dos respondentes estão matriculados no curso de mestrado (63,27%), pertence a programas de pós-graduação localizados na região sudeste (41,24%), de modo que a Universidade Federal de Uberlândia (12,99%) e a Universidade Federal de Minas Gerais (9,03%) foram as IES com maior representatividade, em termos de número de respondentes. Por fim, é possível notar que há um certo equilíbrio em termos percentuais entre os indivíduos que alegaram ter experiência com a docência (50,28%) e aqueles que não possuem (49,71%).

Na segunda parte do questionário, foram apresentadas proposições ligadas às competências docentes, que deveriam ser julgadas pelos respondentes. Destaca-se que as vinte assertivas apresentadas foram elaboradas com base nas características do professor universitário propostas por Gil (2020) e nas competências docentes sugeridas por Zabalza (2003). Dessa forma, os participantes da pesquisa (mestrandos e doutorandos) indicaram uma nota entre 0 a 10, conforme o grau de concordância com as proposições relacionadas ao

professor-referência que atua na pós-graduação. Assim, a Tabela 2 revela as impressões desses discentes.

Tabela 2 – Percepção dos discentes acerca das competências do professor-referência

Itens	Geral				
	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
COMP1 É sensível	7,73	8,00	1,96	0	10
COMP2 Domina o conteúdo	9,50	10,00	0,82	5	10
COMP3 Identifica-se com a instituição em que atua e sabe trabalhar em equipe	8,81	9,00	1,36	3	10
COMP4 É sensível à heterogeneidade cultural	8,29	9,00	1,97	0	10
COMP5 É humorado	7,92	8,00	1,77	2	10
COMP6 Domina os recursos tecnológicos	8,17	8,00	1,58	3	10
COMP7 Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem	9,00	10,00	1,46	3	10
COMP8 É incentivador	9,00	10,00	1,61	0	10
COMP9 É empático	8,62	9,00	1,81	0	10
COMP10 Tem a docência como objeto de análise e investigação	7,94	9,00	2,44	0	10
COMP11 É criativo	8,22	8,00	1,60	1	10
COMP12 Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos mais relevantes para a formação profissional dos alunos	8,76	9,00	1,60	1	10
COMP13 Capacidade de trabalhar em turmas numerosas e zelar por um clima agradável em sala	8,50	9,00	1,71	1	10
COMP14 É inovador	8,23	9,00	1,67	2	10
COMP15 Responsabiliza-se pela docência e empenha-se em ser o suporte do discente no processo de ensino	8,73	9,00	1,68	1	10
COMP16 Planeja o processo de ensino e aprendizagem conforme as diretrizes legais, o projeto didático-pedagógico, a estrutura curricular da disciplina, de acordo com os recursos disponíveis	8,88	9,00	1,40	0	10
COMP17 É questionador	8,91	9,00	1,34	3	10
COMP18 Oferece informações claras e compreensíveis	9,26	10,00	1,14	3	10
COMP19 Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino	8,58	9,00	1,59	1	10
COMP20 É reflexivo	8,67	9,00	1,64	0	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 2, verifica-se que, de maneira geral, as assertivas ligadas às competências docentes tiveram médias altas para as notas atribuídas pelos estudantes, tendo em vista que os valores foram superiores a 7, o que evidencia um alto grau de concordância dos respondentes em relação às proposições apresentadas. Cabe destacar a COMP2 (“Domina o conteúdo”) e a COMP18 (“Oferece informações claras e compreensíveis”), que obtiveram as maiores médias dentre as demais, as quais referem-se às competências teórica e de comunicação indicadas por Zabalza (2003), respectivamente. Essas evidências dialogam com o estudo de Amaral, Freitas e Pinheiro (2020), que revelou a importância do conhecimento sobre o conteúdo

que se leciona e da didática ao analisar o professor exemplar da pós-graduação em Contabilidade.

Os resultados encontrados a partir da análise descritiva das competências docentes convergem também com os estudos de Carlos-Guzmán (2018, 2021). O autor ressalta a importância da boa relação que esse profissional mantém com os alunos, o domínio dos aspectos didáticos e dos conteúdos que ministra, da clareza ao ensinar, do comprometimento com o processo de ensino e da preocupação em relação às estratégias voltadas para contribuir com a aprendizagem dos discentes ao adotar diferentes metodologias.

Após avaliar as vinte proposições ligadas às competências docentes indicadas no questionário, os respondentes foram convidados a listar por ordem de prioridade, cinco delas que considerassem essenciais em um professor-referência da pós-graduação na área contábil. Para a contagem das indicações realizadas pelos participantes, foram elaborados cinco *rankings* considerando as competências mais mencionadas em cada um deles. Assim, a Tabela 3 revela as competências percebidas como mais relevantes para os alunos.

Tabela 3 – Competências mais relevantes em relação ao professor-referência

Item	Competência	Ranking e número de indicações
COMP2	Domina o conteúdo	Ranking 1 (98 indicações)
COMP7	Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente	Ranking 3 (30 indicações)
COMP8	É incentivador	Ranking 2 (41 indicações)
COMP12	Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes	Ranking 4 (24 indicações)
COMP19	Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino	Ranking 5 (37 indicações)

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme as indicações dos respondentes, a COMP2 (Domina o conteúdo) teve maior destaque; seguida pela COMP7 (Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente); COMP8 (É incentivador); COMP12 (Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes) e COMP19 (Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino). Esses achados corroboram Grohman e Ramos (2012), Carlos-Guzmán (2018) e Amaral *et al.* (2020), à medida que esses estudos evidenciaram que as referidas competências definem o bom professor, que tem como principal interesse assegurar a aprendizagem dos alunos.

No questionário havia ainda, 6 assertivas voltadas para a atuação profissional do professor-referência da pós-graduação, a fim de verificar a percepção dos alunos acerca das funções desenvolvidas por esses docentes. Nesse momento, os alunos deveriam atribuir uma

nota entre 0 a 10, considerando o grau de concordância com as proposições indicadas. A Tabela 4 evidencia os principais achados.

Tabela 4 – Atuação profissional do professor-referência

Itens	Geral				
	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
1. É editor de periódicos	6,90	7,00	2,73	0	10
2. Possui notória produção científica, tecnológica e de inovação na sua área de pesquisa (bolsista produtividade CNPq)	8,44	9,00	1,69	0	10
3. É revisor de artigos	8,03	8,80	2,25	0	10
4. Desenvolve atividades/intervenções junto à comunidade acadêmica e à sociedade	8,19	8,90	2,07	0	10
5. É avaliador em eventos científicos	7,94	8,00	2,26	0	10
6. Ocupa cargos de gestão na universidade	6,88	7,00	2,73	0	10

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 4, observa-se que as assertivas tiveram médias altas, dado que as notas foram superiores a 6. Destaca-se a assertiva 2 (possui notória produção científica, tecnológica e de inovação na sua área de pesquisa – bolsista produtividade CNPq) com a maior nota obtida dentre as demais, indicando um alto grau de concordância dos respondentes em relação ao papel que o professor-referência da pós-graduação desenvolve, enquanto pesquisador. Sobre isso, ressalta-se que um dos critérios que fundamentam a avaliação tanto dos cursos de pós-graduação, quanto dos professores que atuam nesse nível de ensino, diz respeito à produção intelectual desses docentes, que está ligada ao número de artigos autorais publicados em periódicos científicos (Grohman; Ramos, 2012).

Em contrapartida, as assertivas 1 (“É editor de periódicos”) e 6 (“Ocupa cargos de gestão na universidade”) foram as que obtiveram menores médias respectivamente, ou seja, os respondentes não percebem essas funções como preponderantes dentre as atribuições do professor-referência. Ainda assim, esses achados evidenciam o reconhecimento sobre os múltiplos papéis que o docente desenvolve no exercício profissional, que não se limita ao processo de ensino, à medida que a pesquisa, a orientação acadêmica, a gestão e o envolvimento em atividades de extensão também fazem parte de suas atribuições (Zabalza, 2004; Slomski, 2007; Villar *et al.*, 2019).

4.1.1. Análise fatorial exploratória

Concluída a análise descritiva, utilizou-se a análise fatorial exploratória para tratamento dos dados. Essa técnica possibilita verificar se em um grande número de variáveis, há padrões

ou relações ocultas, a fim de que as informações sejam sintetizadas em um conjunto menor de fatores (Matos; Rodrigues, 2019). Com base nisso, a análise fatorial foi aplicada para os vinte itens do questionário, ligados às competências docentes.

Para a análise fatorial, é necessário realizar a estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), bem como o teste de esfericidade de *Bartlett*. O KMO verifica o quanto a amostra é adequada, dado o nível de correlação parcial entre as variáveis, o qual deve ser pequeno. Portanto, espera-se uma variação entre 0 e 1 (Fávero *et al.*, 2009). Em outras palavras, um KMO próximo de 1, sugere que a análise fatorial exploratória é uma técnica adequada para a análise dos dados; enquanto um KMO próximo de 0, evidencia que a técnica não é aconselhável, dada a baixa correlação entre as variáveis. O KMO obtido neste estudo foi de 0,908, ou seja, favorável para a aplicação da análise fatorial exploratória; enquanto o teste de *Bartlett* obteve um p-valor igual a 0.

O método de Rotação *Varimax* possibilitou agrupar as variáveis e quantificar os fatores, logo, um mesmo fator permitiu concentrar um determinado número de variáveis com altas cargas (Fávero *et al.*, 2009). Dessa forma, a Tabela 5 revela os 3 fatores identificados por meio da análise fatorial exploratória, os quais explicam 62% da variação total dos dados.

Tabela 5 – Análise fatorial Rotação *Varimax*: competências do professor-referência

Itens	Fatores/Dimensões		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
COMP2. Domina o conteúdo	0,683		
COMP3. Identifica-se com a instituição em que atua e sabe trabalhar em equipe	0,683		
COMP4. É sensível à heterogeneidade cultural presente na universidade e na sociedade	0,690		
COMP5. É humorado	0,584		
COMP6. Domina os recursos tecnológicos			0,519
COMP7. Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente	0,776		
COMP8. É incentivador	0,809		
COMP9. É empático	0,782		
COMP10. Tem a docência como objeto de análise e investigação, inclusive, com publicações na área de ensino		0,609	
COMP11. É criativo	0,692		
COMP12. Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes	0,720		
COMP13. É capaz de trabalhar em turmas numerosas e zela por um clima agradável em sala de aula	0,717		
COMP14. É inovador	0,796		
COMP15. Assume as responsabilidades inerentes à docência e empenha-se em ser o suporte do discente no processo de ensino	0,789		
COMP16. Planeja o processo de ensino e aprendizagem conforme as diretrizes legais, o projeto didático pedagógico, a estrutura curricular da disciplina, de acordo com os recursos disponíveis	0,552		
COMP18. Oferece informações claras e compreensíveis		0,547	

COMP19. Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino	0,693		
COMP20. É reflexivo	0,713		
Autovalores (<i>Eigenvalue</i>)	46,44	8,92	6,65
% Variância explicada	28,60	16,89	16,51
% Variância acumulada	28,60	45,50	62,02
Alfa de <i>Cronbach</i>	0,93	0,50	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a Tabela 5, cabe ressaltar a ausência das COMP1 (É sensível) e COMP17 (É questionador), que foram excluídas, em virtude da baixa carga fatorial apresentada. Frente aos fatores evidenciados, observa-se que o Fator 1, nomeado como **“Competências (inter)pessoais, institucionais e didático-pedagógicas”** concentra a maior parte das variáveis (15 ao todo), que explicam 28,60% da variação total dos dados.

É possível notar que o fator 1 possui as cargas fatoriais mais elevadas comparativamente aos outros dois fatores identificados, o que revela um alto grau de concordância dos respondentes em relação às proposições indicadas. Percebe-se que as competências que compõem esse fator, estão alinhadas à perspectiva do ensino universitário exemplar proposto por Lowman (2004), que enaltece a comunicação enquanto competência, dada a necessidade de haver diálogo e relacionamento entre professores e alunos, a fim de encorajar os estudantes e motivá-los no processo de ensino.

Diante do resultado encontrado no fator 1, verifica-se que competências pessoais como: a criatividade, o incentivo, ser inovador, humorado, empático e reflexivo, são aspectos valorizados pelos discentes em relação ao professor-referência. Isto evidencia que, embora o domínio didático seja importante no ensino, assegurar um ambiente de confiança, afeto e acolhimento à aprendizagem também é fundamental. Nesse sentido, destaca-se a importância do relacionamento interpessoal entre professor e aluno para o processo de formação desse indivíduo (Carlos-Guzmán, 2021). Sobre isso, é válido ressaltar que as relações interpessoais correspondem ao componente básico das diversas competências necessárias à docência, conforme Zabalza (2003).

Em relação às demais competências que integram o Fator 1, destacam-se: o conhecimento teórico; a identificação com a instituição onde o docente atua, bem como o trabalho em equipe; a avaliação; o planejamento do processo de ensino e aprendizagem; a comunicação; a tutoria; a seleção e adoção de diferentes metodologias no processo de ensino. Diante disso, percebe-se o quanto essas competências estão alinhadas às escolhas que definem a atuação do professor, no que se refere à proposição dos objetivos educacionais buscados ao

trabalhar uma disciplina, dado o conteúdo programático previsto, a seleção e aplicação das metodologias de ensino, a definição dos critérios de avaliação (Marques; Biavatti, 2019).

O fator 2 foi nomeado de **“Competência investigativa e de debate”**. Esse fator está associado ao interesse do professor pela docência, enquanto objeto de estudo e também ao esforço desse profissional em proporcionar um cenário propício para a aprendizagem pautado no diálogo, à medida que a discussão acerca de temas controversos e desafiadores deve ser instigada em sala de aula (Carlos-Guzmán, 2018; Gil, 2020). Observa-se que as variáveis que integram esse fator apresentam cargas fatoriais relativamente altas, já que são superiores a 0,5, o que revela que os discentes apreciam as competências que o compõe.

E, por fim, o fator 3 nomeado como **“Competência tecnológica”**, concentra uma única variável que está ligada ao potencial que as tecnologias possuem de facilitar o compartilhamento de informações. Essa competência abrange tanto o domínio de técnicas didáticas já consolidadas, como conhecimentos que envolvem: o manuseio de informações, a elaboração de manuais de aprendizagem, a atenção dada à relação de tutoria, dentre outros aspectos (Zabalza, 2003).

Ao final do questionário, havia um espaço para que os participantes pudessem comentar, voluntariamente e livremente, a temática investigada pela pesquisa. Assim, cabe destacar algumas percepções:

Enquanto era aluna da graduação, via como professor(a)-referência aquele(a) que tinha uma didática clara e objetiva em sala de aula. Mas hoje, enquanto aluna de doutorado, vejo como professor(a)-referência, aquela pessoa empática, com lugar de escuta, acolhimento, aberta ao diálogo, mas que também tenham competências técnicas e teóricas que embasam toda a aula.

Docente-referência faz a diferença agindo por meio de práticas docentes inclusivas, considerando que todas as pessoas/estudantes são diferentes e as diferenças devem ser respeitadas.

O ensino, principalmente, o voltado para a formação de profissionais que poderão formar outros profissionais, deve ter a característica de formação com qualidades humanizadas, de forma que os discentes sintam prazer em realizar o processo de formação, o que terá reflexos na qualidade do aprendizado, na capacidade de formar pessoas e em transmitir conhecimentos a outros discentes.

Em todos esses anos de academia, passando pela graduação, especialização, mestrado e agora o doutorado, é possível perceber que existem vários tipos de professores e cada um com suas singularidades. Mas os professores-referência têm o rigor na entrega e na cobrança quanto à disciplina. Isso não significa, necessariamente, que seja uma pessoa fria, mas acredito na vocação na arte de lecionar.

Ao analisar a relação que se estabelece entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar os diferentes perfis, formações, histórias de vida e

experiências desses indivíduos. A partir dos comentários, verifica-se o quanto o aspecto humano é valorizado pelos discentes de pós-graduação, à medida que a empatia, o incentivo e a reflexividade são fatores tão relevantes quanto as competências técnicas e teóricas esperadas de um professor-referência. Nas palavras de Carlos-Guzmán (2021), não se deve negar a relevância da didática, mas é preciso reconhecer que a docência é mais do que isso, pois a relação afetiva é tão importante quanto.

É evidente que dificilmente um docente apresentará as competências aqui investigadas em sua totalidade (Gil, 2020). Afinal, antes de ser um profissional, o professor é um ser humano. No entanto, é preciso refletir sobre os achados aqui abordados, sobretudo, em razão da responsabilidade que o docente possui enquanto agente formador na pós-graduação. Responsabilidade essa, que não se limita a contribuir com a “mera” qualificação de estudantes, já que esse professor marca, de alguma forma, a vida dos alunos (Bagio *et al.*, 2019).

Ao considerar que a formação inicial de pesquisadores e docentes ocorre na pós-graduação, reconhece-se que é natural haver um espelhamento por parte dos alunos em relação às práticas e comportamentos daqueles professores que percebem como referência (Ferreira; Leal; Farias, 2020; Nganga; Casa Nova; Lima, 2022). Portanto, durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos docentes se tornam exemplo/fonte de inspiração pessoal e profissional para os estudantes (Carlos-Guzmán, 2018). Assim, a aprendizagem de um aluno não depende apenas de seu nível de interesse, empenho e das habilidades que possui, pois os bons e maus professores que fizeram parte do seu processo de formação também são responsáveis por essa aprendizagem (Beraza, 2012).

4.2 Análise qualitativa

Concluída a análise quantitativa da pesquisa, iniciou-se a etapa qualitativa a partir de entrevistas realizadas junto a professores percebidos como referência pelos discentes dos cursos de pós-graduação da área contábil. A fim de alcançar maior profundidade na investigação proposta por este estudo, discute-se aqui as principais evidências levantadas acerca desses docentes com o intuito de compreender suas trajetórias profissionais, motivações, competências para atuar na docência nesse nível de ensino e, principalmente, a relação entre a motivação que evidenciam para essa atuação e as competências que possuem enquanto professores.

As próximas seções discutem as principais categorias de análise identificadas a partir das entrevistas realizadas junto aos docentes indicados como professores-referência da pós-graduação em Ciências Contábeis. Ressalta-se que, para garantir o sigilo, a privacidade e a

confidencialidade das informações obtidas, em homenagem a cientistas brasileiros, foram atribuídos nomes fictícios aos professores entrevistados.

4.2.1 Ser docente

Nas entrevistas, houve a participação de 11 docentes vinculados a diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. O Quadro 9 revela uma breve caracterização dos participantes.

Quadro 9 – Caracterização dos entrevistados

Nome	Gênero	Tempo que atua na docência	Bolsista de Produtividade
Adolpho Lutz	Masculino	30 anos	Não
Bertha Lutz	Feminino	20 anos	Não
César Lattes	Masculino	24 anos	Não
Celso Furtado	Masculino	24 anos	Sim
Elisa Pessoa	Feminino	30 anos	Sim
Florestan Fernandes	Masculino	30 anos	Sim
Jacob Palis	Masculino	21 anos	Não
Milton Santos	Masculino	30 anos	Sim
Nise da Silveira	Feminino	26 anos	Sim
Paulo Freire	Masculino	26 anos	Sim
Victória Rossetti	Feminino	26 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no Quadro 9, é possível observar que a maioria dos participantes são homens e embora os docentes entrevistados tenham diferentes perfis, personalidades, trajetórias de vida e estejam vinculados a programas de pós-graduação com realidades institucionais muito distintas, percebe-se que todos possuem larga experiência na docência.

Com base no ciclo de vida docente, verifica-se que 4 professores estão na fase da “diversificação”, que abrange entre sete e vinte e cinco anos da carreira de professor. Isso corresponde ao período de maior motivação e segurança por parte desse profissional, momento em que há maior envolvimento com o processo pedagógico (Huberman, 2000; Araújo *et al.*, 2015). Em paralelo, a maioria dos professores entrevistados possuem mais de vinte e cinco anos de experiência com a docência e, a depender da fase percorrida anteriormente, podem estar vivendo a serenidade e o distanciamento afetivo ou o conservadorismo em suas trajetórias profissionais (Huberman, 2000).

Os programas de pós-graduação, assim como os docentes que atuam nesses cursos, são avaliados externamente pelo sistema de avaliação da CAPES, com base em índices de produtividade que consideram, entre outras variáveis, a produção intelectual (Grohman; Ramos,

2012). Dentre os onze professores entrevistados, seis deles é bolsista produtividade CNPq, como pode ser constatado em uma consulta realizada no Currículo Lattes de cada docente. Essa informação merece ser destacada, tendo em vista que na etapa anterior do estudo, dentre as atividades desenvolvidas pelo professor-referência que atua na pós-graduação, a “notória produção científica, tecnológica e de inovação na sua área de pesquisa (bolsista produtividade CNPq)” foi um dos papéis mais reconhecidos pelos alunos em relação à atuação desse profissional.

É preciso considerar que cada professor possui sua trajetória pessoal e profissional, que é única. Por isso, durante as entrevistas, quando questionados sobre como ingressaram na docência, algumas experiências chamaram atenção. O contato de Milton Santos com o ensino foi bastante precoce, já que com doze anos dava aulas de catequese; no ensino médio, ministrava aulas de reforço para os colegas de turma e logo que começou a faculdade, passou a atuar como monitor de disciplinas ligadas à Matemática.

Isso era uma espécie de vocação natural que eu acho que eu tinha. E que eu sempre gostei, né? A docência. Eu acho que todas as profissões são assim, mas algumas são bem mais. Algumas são difíceis de você conduzir, sem que você tenha alguma pré-disposição natural, né? Eu acho que a docência é uma delas (Milton Santos).

A experiência de Milton Santos com o ensino sugere que para algumas pessoas “as concepções sobre as práticas docentes, encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendem-se por toda a vida” (Bagio *et al.*, 2019, p. 7). A docência também parece ter sido um “caminho natural” para Elisa Pessoa e Nise da Silveira.

Eu nunca achei que eu ia ser professora, né? Quando eu entrei, quando eu ingressei, as minhas colegas de graduação, elas falavam assim: 'Nossa, você precisa, você tem que dar aula'. Porque todo mundo estudava na minha casa. Eu já era mais velha, era casada e eu tinha uma casa. Então, todo mundo estudava no final de semana na minha casa e elas gostavam, porque eu explicava muito bem. [...] Então, eu acho que foi assim, uma coisa natural na minha vida, né? Eu ter virado professora (Elisa Pessoa).

A empresa da minha família ia muito bem, mas eu sempre fui boa aluna. Então, eu sempre gostei de estudar. E eu acho que quem gosta de estudar, não tem outro caminho, sabe? A docência acaba sendo natural, porque é a profissão que te permite continuar estudando, se desenvolvendo. Porque quando você ensina, você aprende muito mais (Nise da Silveira).

Em contrapartida, para alguns professores, um convite foi suficiente para mudar suas trajetórias profissionais. Victória Rossetti, por exemplo, compartilhou que em determinado momento da carreira, a empresa onde trabalhava precisava contratar vendedoras. Diante disso,

ao participar de uma reunião, houve a divulgação de um curso técnico na área comercial que seria ofertado por uma instituição de ensino. Nesse instante, viu a oportunidade de identificar perfis de pessoas para trabalhar na empresa onde atuava e com isso, surgiu o convite para dar aula naquela instituição.

Cheguei para o diretor e disse: 'Como é que eu posso me aproximar do curso? Porque eu tenho interesse, de repente, de identificar perfis para trabalhar conosco, mas não faz sentido eu fazer o curso, porque eu já tenho uma graduação, já tenho uma pós...'. Ele chegou para mim e disse: 'Vem dar aula'. [...] Avaliei as disciplinas ofertadas, eram de cursos na área Comercial e as que me sentia habilitada eram de Matemática Comercial e Financeira. Entrei na sala de aula e nunca mais saí (Victória Rossetti).

Diferentemente de Victória Rossetti, foi o cansaço com a rotina de trabalho que fez com que Jacob Palis aceitasse o convite de um amigo para migrar do mercado para a docência.

Eu era um profissional do mercado. Trabalhei em escritório de Contabilidade, trabalhei com Consultoria, Auditoria e chegou uma determinada altura da vida, que eu cansei das viagens, né? Me exauriu. [...] Um amigo abriu uma faculdade no Mato Grosso e ele me convidou, se eu queria trabalhar lá e coordenar o curso de Ciências Contábeis. Então, eu fui para o Mato Grosso (Jacob Palis).

A docência vai além do ensino, à medida que é responsabilidade do professor atuar na pesquisa, na orientação acadêmica, na extensão e na gestão (Zabalza, 2004; Slomski, 2007; Rao, 2016). Nesse sentido, quando questionados sobre os papéis que já desenvolveram e ainda desenvolvem enquanto professores da pós-graduação, as respostas dos participantes foram praticamente unânimes quanto à atuação em maior grau no ensino, na pesquisa e na gestão, o que corrobora o estudo de Silva (2019).

No entanto, a fala de Paulo Freire se destaca dentre as demais, pois ao comentar que foi coordenador e vice-coordenador do programa onde trabalha, editor de uma importante revista da área contábil, membro de comissões diversas, além de atuar no ensino e na pesquisa, ele ressalta que ainda que tenha publicações (forte atuação como pesquisador), gostaria de ter mais. *"Mas assim, com todas essas atividades que a gente desenvolve, principalmente, atividades de gestão acadêmica, acaba tirando muito tempo, né?"* (Paulo Freire). Isto reforça o quanto a docência em nível de pós-graduação abrange uma série de atividades que concorrem com o ensino e a pesquisa (Villar *et al.*, 2019).

Independente da forma e das razões que fizeram com que os professores ingressassem na docência – se por vocação, convite, interesse pela pesquisa ou pelo ensino –, ao analisar suas trajetórias, percebe-se que a escolha pela carreira docente é algo que possuem em comum. Além

da profissão, esses profissionais compartilham o fato de se dividirem atuando, majoritariamente, no processo de ensino, pesquisa e na gestão.

4.2.2 Motivação docente

A motivação consiste em um impulso que mobiliza as pessoas a se empenhar em fazer algo (Han; Yin, 2016). Ela está ligada a objetivos que direcionam as ações dos indivíduos, os quais possuem diferentes níveis e motivações distintas (Colares *et al.*, 2019; Ryan; Deci, 2020). Nesse sentido, ao serem questionados sobre qual a motivação para ingressarem no ensino de pós-graduação, a maioria dos professores entrevistados manifestaram entusiasmo em suas falas ao comentar as razões.

Porque eu acho que a gente tem que ter um compromisso com o trabalho em primeiro lugar, né? E a gente tem que ter um comprometimento com o retorno para a sociedade do nosso conhecimento, né? [...] Por isso que eu me credenciei aqui no PPG, porque eu acho que eu tenho alguma coisa a contribuir com a área, não é? E queria dar essa contribuição, dar esse retorno (César Lattes).

Quando eu decidi ingressar na docência, tinha um pouco a ver com a minha insatisfação sobre alguns aspectos relacionados à prática, né? [...] Por exemplo, tinham algumas questões éticas que me incomodavam, né? [...] Trabalhava muito [no mercado], já saí de lá 1 hora da madrugada, né? Implantando sistemas. Então, era uma coisa, se eu não estava muito satisfeito com essa atuação, eu achava que a docência poderia ser um caminho. [...] Eu queria avançar na carreira e para isso, é dentro das regras, né? A pós-graduação é um caminho, né? (Celso Furtado).

Na pós-graduação, foi a pesquisa que me chamou atenção, não é? A questão da pesquisa científica, que eu sabia que eu poderia contribuir com outros pesquisadores iniciantes por meio da minha experiência. [...] Fui professora de tanta gente boa, que eu acredito que tenha contribuído um pouco (Nise da Silveira).

A sala de aula fez eu me sentir plena. O que eu mais gosto, é a sensação de saber que você tá fazendo a diferença na vida das pessoas. E essa sensação é boa pra mim. [...] Às vezes, você tem depoimentos de alunos, de ex-alunos, saber que você, de alguma maneira, fez a diferença. [...] Eu me sinto bem, quando sinto que fiz bem para algum aluno (Viktória Rossetti).

Os trechos revelam que houve um interesse genuíno dos professores em atuar na pós-graduação e dentre as causas apontadas, tem-se: a paixão por ensinar, o desejo de compartilhar o conhecimento, o interesse pela pesquisa, a necessidade de contribuir com a formação de outras pessoas e promover mudanças. Com base na perspectiva da Teoria da Autodeterminação (SDT), nota-se a presença da motivação intrínseca direcionando o comportamento e as ações desses professores, à medida que esse tipo de motivação está associado ao prazer ou à satisfação de se fazer algo, no caso, exercer a docência em nível de pós-graduação (Fernet *et al.*, 2008; Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017).

Esses achados convergem com os estudos de Rao (2016) e de Colares *et al.* (2019), que dentre outras razões, evidenciaram que a oportunidade de contribuir com a qualificação de diferentes indivíduos, bem como a maior possibilidade de desenvolver pesquisas são aspectos que motivam os professores da área contábil a atuar na pós-graduação.

Cabe ressaltar a atuação de Bertha Lutz e César Lattes, pois ambos são docentes de uma universidade pública que não possui programa de pós-graduação em Ciências Contábeis. No entanto, o interesse deles pela pesquisa científica e em contribuir com a formação de outras pessoas, fez com que se vinculassem a um programa de pós-graduação em Contabilidade de outra IES, onde são professores permanentes. Bertha Lutz e César Lattes enfatizaram que não recebem nenhum benefício por atuar em uma instituição diferente de onde possuem vínculo empregatício, inclusive, definem o seu trabalho na pós-graduação como voluntário. *“Por exemplo, para eu atuar no ensino aqui, eu não tenho desconto de carga horária. A minha carga horária é a mesma e eu dou aula aqui, sem computar nada. É a questão de currículo mesmo, é a questão de motivação”* (Bertha Lutz).

Enquanto principal agente motivador no processo de ensino, além de estar motivado, o docente precisa ter entusiasmo, sentir amor e prazer pelo trabalho que desenvolve, além de demonstrar disposição e comprometimento com a educação (Camargo; Camargo; Souza; 2019). O esforço, a dedicação e, principalmente, a motivação são características percebidas em bons professores. Para esses profissionais, o ato de ensinar é algo gratificante por si só, o que justifica a paixão que demonstram pelo conhecimento e por poder compartilhar aquilo que sabem (Carlos-Guzmán, 2021).

A complexidade em torno da motivação envolve não só características da personalidade do indivíduo como também aspectos ambientais percebidos (Fernet *et al.*, 2008; Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008). Dessa forma, alguns docentes mencionaram o esforço das instituições em que trabalham, no sentido de qualificá-los para atuar no ensino de pós-graduação em Contabilidade.

Estava trabalhando aqui na universidade e aí teve a oportunidade para sair para o doutorado. Nós fomos criando uma escala ali de capacitação e os professores foram saindo. Teve a oportunidade, eu falei: ‘Eu quero fazer o meu doutorado em educação’. [...] Mas eles não permitiram, né? Os professores aqui, a direção de centro, não permitiam, né? Falou: ‘Olha, nós só liberamos, se for para você fazer na área de Contabilidade, porque nós já estamos com o projeto de mestrado na gaveta’. [...] Eu já fui para o doutorado com a expectativa de que terminando o doutorado, já seria um dos professores do mestrado. [...] Eu sabia que o desafio era grande, mas eu sabia também que seria uma grande oportunidade. Então, eu estava motivado (Jacob Palis).

A motivação foi “*justamente ter um programa de pós-graduação*”, segundo Adolpho Lutz. Ele relatou que, como não havia um programa de pós-graduação em Contabilidade na universidade onde atua, os professores concentraram esforços para criar o primeiro curso, que foi de especialização. Como o corpo docente não possuía titulação, a estratégia inicial foi titulá-lo por meio da produção gerada na especialização.

No ano de 1978, o programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo foi o primeiro a ofertar os cursos de mestrado e doutorado na área. Após 30 anos, foi criado o segundo curso de doutorado em Contabilidade no Brasil (Nganga; Casa Nova; Lima, 2022). Nesse sentido, as falas de Jacob Palis e Adolpho Lutz, que lecionam em universidades públicas localizadas no interior do país, ilustram o processo de expansão dos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis, observado nos últimos anos (Lima *et al.*; 2020; Silva, 2021).

Quando questionados sobre as motivações externas para atuar na pós-graduação, houve, de certa forma, um consenso entre os docentes à medida que relataram a possibilidade de participar de projetos de pesquisa com financiamento, bem como o reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade, de maneira geral.

O fato de poder participar de chamadas do CNPq, etc. Por quê? Porque eu sou voluntária ali (no PPG). [...] Eu percebi que a partir do momento em que eu estava no programa, algumas oportunidades apareceram. Mas por quê? Porque eu estava vinculada a um programa. Se eu só estivesse na graduação, com certeza a pessoa ia lembrar de mim, mas não poderia (Bertha Lutz).

Reconhecimento dos pares externos, me motiva, obviamente. Reconhecimento das agências de fomento, me motiva. Reconhecimento das agências avaliadoras, me motiva. Reconhecimento de órgãos de classe, porque eu atuo, praticamente, em todas essas instâncias. Reconhecimento de organizadores de eventos científicos importantes. Então, quando você começa a receber muitos convites e participar de tudo isso, é sinal que a comunidade externa te vê como alguém que é importante para a área. Isso, obviamente, me motiva (Florestan Fernandes).

O reconhecimento da comunidade, né? Científica. Então, assim, eu sou pesquisador, bolsa ‘PQ’ já. Eu acho que estou na minha terceira, quarta renovação, né? Então, assim, é um incentivo, uma motivação para você continuar fazendo pesquisa, continuar se envolvendo, porque existe um reconhecimento. Não só do ponto de vista acadêmico, mas do ponto de vista financeiro também, embora seja bem limitado. [...] Quando a gente consegue estabelecer, por exemplo, convênios. Nós tínhamos até o ano passado, um programa de debate de pesquisa com outras universidades, que funcionou muito bem durante alguns anos. Essa também é uma motivação externa, porque a gente ficava empolgado em participar das discussões, dos debates das teses e dissertações de outros programas (Paulo Freire).

Os trechos evidenciam o quanto a atuação dos professores entrevistados na pós-graduação está relacionada ao alcance de um objetivo, o que corresponde à motivação

extrínseca por regulação identificada, sob o viés da SDT. Ou seja, esses docentes se empenharam em realizar uma determinada atividade, porque há um alinhamento disso com os seus próprios valores e pretensões (Fernet *et al.*, 2008; Colares *et al.*, 2019; Hornstra *et al.*, 2023).

Embora Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) tenham constatado que o salário/remuneração está associado à motivação extrínseca para que professores se mantenham na carreira do ensino superior, os resultados aqui encontrados contrariam isso, como evidencia a fala de Victória Rossetti: *“Olha, eu sou muito acreditada na paixão. Se a pessoa entra em um programa de pós-graduação em função da remuneração, ela não vai ficar, ok?”*. Elisa Pessoa corrobora essa perspectiva.

Quando eu fui para a universidade, eu abri mão, assim, de muita coisa, inclusive, dinheiro, né? E realmente não é dinheiro que motiva a carreira de professor na pós-graduação. De forma nenhuma, né? Porque a gente trabalha mais do que todo mundo, porque dá aula na graduação, na pós-graduação e você trabalha mais e não tem nenhum incentivo financeiro para isso. Eu acho que é paixão mesmo e é gostar do que faz (Elisa Pessoa).

A docência nas universidades públicas brasileiras, tal como revela o trecho anterior, implica que o professor que atua apenas na graduação receba a mesma remuneração daquele que se divide no ensino de graduação e pós-graduação, concomitantemente (Silva, 2019). Logo, os relatos de Victória Rossetti e Elisa Pessoa reforçam a presença da motivação intrínseca, à medida que elas percebem o trabalho docente como algo prazeroso e que lhes satisfaz (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017).

Frente às responsabilidades e desafios impostos ao professor que leciona no ensino superior, quando questionados sobre aquilo que desmotiva no contexto da pós-graduação, as percepções foram bastante distintas entre os entrevistados.

Falta de valorização do programa. Eu acho que falta reconhecimento em relação ao trabalho, principalmente, por eu ser de outra IES. Porque eu já ouvi comentários de professor dizendo: 'Você é lá do mato'. Tipo assim, você tá ali contribuindo e ouve esse comentário. É meio estranho, né? Você fica pensando: 'Por que o cara fala isso?'. [...] Mas assim, a desvalorização um pouco nesse sentido. Tipo, você se colocar à disposição sempre, tudo que tenha... 'Preciso de tal coisa. Quem se prontifica?'. Você sempre se prontificar e nunca ser consultada, vamos dizer assim ou nunca ser informada. Percebo que a participação é mais no sentido de contribuir com o ensino, com a pesquisa, as outras alçadas, não interessam. Mesmo porque, não vai pontuar para a CAPES (Bertha Lutz).

Então, tem algumas coisas, assim, que a gente não concorda muito, né? Porque às vezes, a atuação na faculdade, a carga de trabalho, ela não é considerada, né? Apesar de eu mesmo, já tive muitos embates na faculdade, porque a própria instituição, ela tem uma resolução que não diferencia, por exemplo, carga horária de

graduação, de carga horária de pós-graduação. Mas na faculdade onde estou, historicamente, quem tá na pós-graduação, às vezes, trabalha mais (Celso Furtado).

Quando eu comecei, o mundo era outro. Então, quando eu comecei na pós, os alunos nem tinham celular direito, né? Não era coisa dos alunos, ter celular, né? Então, se tem uma coisa que me desmotiva, é isso. Eu vou dizer para você, para mim, é uma dependência, eu acho que psicológica e física, que as pessoas têm do celular. Então, isso me desmotiva. Quando eu vejo um aluno, assim, sem querer, passar a mão assim... Isso, nossa, me deixa, assim, tão desmotivada (Elisa Pessoa).

Baixo nível de preparação dos alunos, o descomprometimento, por vezes... Mas o que mais me desmotiva, é a segregação ou o subjugamento, sabe? Uma não atenção plena da instituição quanto à importância da pós-graduação enquanto uma unidade que faz parte, uma unidade acadêmica que faz parte de um departamento como um todo. Não sei se na sua instituição tem isso, mas aqui nós somos vistos como um apêndice do departamento (Florestan Fernandes).

Hoje em dia, parece que as pessoas olham para você como inimigo, sabe? [...] Então, eu vejo que a pós-graduação se faz muito por meio da interlocução e se as pessoas são individualistas, como é que se faz a interlocução, entendeu? Então, para mim, esse aspecto é muito importante, o coletivismo *versus* o individualismo. Esse espírito individualista mata a pós-graduação (Nise da Silveira).

Além dessa questão da carga horária excessiva, eu acho que a própria valorização... E aí, não estou falando só da IES que estou, especificamente. Eu estou falando da carreira de professor universitário, da carreira de professor de pós-graduação, no geral. Eu acho que, assim, a pós-graduação, no Brasil, precisa de mais incentivo, professores melhor remunerados, mais incentivo para pesquisas. Houve uma queda muito grande nos últimos anos, né? [...] O sistema de avaliação da pós, no Brasil, é um desafio constante [...] Esse sistema de avaliação é algo impactante, preocupa muito o corpo docente, é um fator de estresse e, muitas vezes, de desmotivação. Eu acho que é um fator de desmotivação externa. Você tem uma pressão muito grande por parte da CAPES (Paulo Freire).

É preciso ponderar que, embora os entrevistados sejam professores que lecionam na pós-graduação, essas pessoas atuam em instituições de ensino com realidades muito distintas, o que envolve não só a infraestrutura disponível, mas, principalmente, a dinâmica de trabalho (carga horária, responsabilidades, relações com os pares, entre outros aspectos). Ao considerar que as pessoas possuem diferentes níveis de motivação e motivações distintas, entende-se que é razoável que fatores diferentes as desmotivem.

Conforme a SDT, a desmotivação é o nível mais baixo da autodeterminação e ocorre quando um indivíduo não tem interesse em se empenhar em um dado comportamento e não tem clareza sobre a razão que faz com que se mobilize (Fernet *et al.*, 2008). Frente aos relatos, observa-se que são diversas as razões que desmotivam os professores a atuar no ensino de pós-graduação. A falta de valorização do profissional, da carreira docente e da pós-graduação; a sobrecarga de trabalho; o sistema de avaliação da CAPES; a falta de senso coletivo entre os pares (da pós-graduação); a falta de postura e comprometimento dos alunos com o processo de

ensino e; a escassez de recursos para o desenvolvimento de pesquisas foram os principais aspectos apontados pelos docentes entrevistados.

Sobre o sistema de avaliação proposto pela CAPES, Grohman e Ramos (2012) e Villar *et al.* (2019) relataram que as exigências feitas aos programas de pós-graduação e aos docentes que atuam nesse nível de ensino culminam em pressão e cobrança excessiva por publicações (Colares *et al.*, 2019). Inclusive, “a própria CAPES tem um *ranking* institucional que classifica os programas a partir de um conceito, o que gera pressão institucional aos professores” (Silva, 2019, p. 347). Como se isso não bastasse, a falta de condições adequadas de trabalho em muitas instituições de ensino, principalmente, no âmbito das universidades públicas; associada à necessidade de conciliar as atividades de ensino e pesquisa com demandas acadêmicas e de gestão, resultam na precarização do trabalho docente, pois o tempo e a atenção do professor devem ser divididos entre diversas atividades que concorrem entre si (Silva, 2019; Villar *et al.*, 2019).

A docência é desafiadora não só pela diversidade e complexidade das atividades que contempla, pois a falta de incentivo financeiro, tal como mencionado por Paulo Freire, torna a realidade ainda mais difícil. Nos últimos anos, a pós-graduação tem sido prejudicada com os sucessivos cortes orçamentários decorrentes de políticas governamentais que desvalorizam a educação no país (Moura; Camargo Júnior, 2017; Wiebusch; Korman; Santos, 2020).

Diante dos fatores que desmotivam os professores a atuar na pós-graduação, foi questionado a eles qual a motivação para permanecerem atuando nesse contexto.

Assim, é a contribuição que eu dou na formação dos estudantes, sabe? Me deixa sinceramente satisfeito, eu perceber o desenvolvimento de um estudante, perceber que eu contribuí, coloquei lá um pouquinho a minha mão e ele se desenvolveu, né? [...] Eu não sei, eu já trabalhei com Contabilidade, já trabalhei com Auditoria, enfim, já desenvolvi bastante trabalho no campo contábil, mas nada me deu tanta satisfação quanto a docência, né? (César Lattes).

E talvez, a principal motivação, eu tenho percebido que essa semente da docência tem sido plantada no coração dos nossos alunos. [...] Perceber que tem sido plantada essa semente no coração dos alunos e além desse nível de produtividade, não é? A qualidade dos artigos que têm sido produzidos. Nós temos conseguido boas parcerias entre os professores e também a aprovação de artigos em congressos. Então, nós temos uma motivação muito bacana em relação à vocação para a docência, em relação à pesquisa, a qualidade da pesquisa que está sendo produzida (Jacob Palis).

É por meio dela [pós-graduação] que a gente se atualiza, né? Por meio dela que a gente acompanha as mudanças que a gente, às vezes, é até forçado, vamos dizer assim, mudar a nossa prática, não é? Então, por exemplo, às vezes, eu estou pesquisando sobre uma determinada estratégia de ensino. Eu preciso aplicar na graduação, entendeu? E aí, quando eu aplico, eu percebo que melhora a prática, mas se eu não tivesse aquela, aquela necessidade que a pós-graduação impôs, eu acho que eu não teria, vamos dizer assim, muita motivação para fazer aquilo espontaneamente. [...] É

um trabalho que nos torna professores muito melhores, né? [...] Além dos resultados que a pesquisa e das habilidades que a pesquisa traz, né? (Celso Furtado).

Em meio aos desafios da docência, as principais razões mencionadas pelos docentes para se manterem no ensino de pós-graduação em Contabilidade, referem-se à necessidade/compromisso de contribuir com a formação dos estudantes e a maior possibilidade de desenvolver pesquisas nesse contexto. Esses resultados convergem com o estudo de Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), que revelou que a proximidade com a pesquisa científica, bem como os desafios e o compartilhamento do conhecimento são aspectos que motivam os docentes do ensino superior a se manterem na carreira. Isso também foi apontado por Colares *et al.* (2019), que destacaram ainda, a possibilidade de participar de discussões mais profundas e se manterem atualizados como fatores que motivam os professores da área contábil a atuar na pós-graduação.

Os professores Milton Santos, Elisa Pessoa e Nise da Silveira possuem mais de 25 anos de experiência com a docência e quando questionados sobre a razão que os motiva a permanecer na pós-graduação, a forma como percebem suas trajetórias merece ser destacada.

Minha trajetória não vai se estender por muito tempo mais. Eu já estou com 62 anos, já tenho tempo para aposentar, mas ainda não. Não, nem penso nisso, mas a gente está com muitos professores novos no programa. Então, eu acho que a gente agora tem que cuidar disso, dessa sucessão do programa, porque a hora que a gente sair, essa moçada é que vai tomar conta aí do programa, né? [...] Eu acho que agora é uma vigília, mas uma vigília aí de conduzir esse processo da sucessão dentro do programa, porque isso para mim é fundamental, né? (Elisa Pessoa).

Eu estou ficando velho e estou indo para o final do caminho, né? Então, até por uma questão estatística, né? O fim, começa no meio e eu já passei do meio. Então, o meu fim já começou, né? [...] Hoje, eu me sinto muito cansado. Acho que, assim, cansado é algo que faz bastante parte do meu sentimento no dia a dia. Hoje, eu estou muito cansado, mas, às vezes, coisas simples me motivam muito. [...] Hoje, o que ainda me motiva é, sem dúvida, a questão de ainda achar que tenho alguma coisa para contribuir (Milton Santos).

Para falar a verdade para você, eu não ando muito motivada. O que me motiva hoje? A possibilidade de fazer pesquisas com colegas que eu gosto. [...] Eu gosto de pesquisar, não é? Fazer artigos que, hoje, o meu foco é, de fato, tentar ter um impacto das nossas pesquisas. Um impacto social, virou a chave. Não é só o impacto científico como era antigamente. Agora, é fazer a diferença na vida das pessoas, não somente na parte dos orientados, né? Mas eu não ando muito motivada por conta dessa questão de ambiente de trabalho. Isso, de fato, tem me desmotivado. E isso pode acarretar em algumas escolhas futuras. Porque a gente vai ficando mais maduro e você vai ficando com outros valores. Eu tenho dois filhos pequenos, esses sim eu sou responsável. [...] Então, talvez, as minhas escolhas também sejam pautadas no meu ciclo de vida (Nise da Silveira).

Os processos motivacionais não são necessariamente uniformes, pois podem oscilar conforme os diversos papéis desenvolvidos pelos docentes (Fernet *et al.*, 2008). Assim, dada a

experiência que os entrevistados possuem e o momento em que se encontram em suas trajetórias, é natural que o investimento profissional diminua, tendo em vista que eles alcançaram um patamar na carreira que os permite não ter que “provar nada, nem aos outros, nem a si próprios” (Jesus; Santos, 2004, p. 43).

As falas de Elisa Pessoa e Milton Santos sugerem que ainda que estejam próximos da aposentadoria, a ideia de que ainda têm algo a contribuir, os motiva a continuar atuando em seus programas. No caso de Nise da Silveira, é nítido que, embora envolver-se com a pesquisa seja algo que ela verdadeiramente aprecie, o ambiente de trabalho não pode ser desconsiderado e tem, de fato, afetado negativamente a sua motivação como docente (Wiebusch; Korman; Santos, 2020). Isso revela, portanto, uma preocupação, pois para assegurar que bons professores se mantenham na docência e desempenhem uma performance de qualidade, é preciso mantê-los altamente motivados e comprometidos com o trabalho (Majid *et al.*, 2010).

Dadas as evidências levantadas acerca da motivação docente na percepção dos professores-referência, o Quadro 10 traz uma breve síntese sobre os principais resultados encontrados.

Quadro 10 – Síntese da discussão

Motivação	Principais achados
Intrínseca	• Paixão por ensinar • Desejo de compartilhar o conhecimento • Interesse pela pesquisa • Contribuir com a formação de outras pessoas • Promover mudanças
Extrínseca por Regulação Identificada	• Participar de projetos de pesquisa com financiamento • Reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade • Participar de eventos científicos • Possibilidade de conquistar bolsas (Produtividade, por exemplo)
Desmotivação	• Falta de valorização do profissional, da carreira docente e da pós-graduação; • Sobrecarga de trabalho; • Sistema de avaliação da CAPES; • Falta de senso coletivo entre os pares; • Falta de postura e comprometimento dos alunos com o processo de ensino • Falta de apoio e escassez de recursos para o financiamento de pesquisas • Ambiente de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias apresentadas evidenciam os diferentes níveis de motivação. Em termos de motivação intrínseca, verifica-se que, embora os docentes entrevistados atuem em diferentes

programas de pós-graduação da área contábil, têm em comum a paixão pelo ensino, o interesse pela pesquisa, o desejo de compartilhar o conhecimento, de contribuir com a formação de outras pessoas e, a partir disso, promover mudanças na sociedade.

Em relação à motivação extrínseca, que é por regulação identificada, observa-se que a possibilidade de participar de projetos de pesquisas com financiamento, o reconhecimento que é dado pela comunidade acadêmica e pela sociedade, a oportunidade de participar de eventos científicos e conquistar bolsas como a de produtividade são aspectos valorizados por esses professores. Por fim, a desmotivação está ligada ao ambiente de trabalho, à desvalorização do profissional, da carreira e da pós-graduação, ao excesso de atividades, à sistemática de avaliação da CAPES, ao individualismo dos colegas, à falta de interesse e comprometimento dos alunos, à falta de apoio e investimento financeiro para o desenvolvimento de pesquisas.

Enquanto seres humanos e sociais que possuem personalidades, perspectivas e problemas distintos, frente aos relatos, é possível observar que os professores-referência demonstram empenho para alcançar seus objetivos, a fim não só de construir uma carreira sólida; mas, principalmente, de compartilhar o conhecimento a partir de suas trajetórias de vida, sendo assim, reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem (Silva; Pletsch; Biavatti, 2015).

4.2.3 Competências docentes

Mais do que os títulos de bacharel, mestre, doutor e a experiência profissional, a docência requer do professor qualificação didático e pedagógica (Masetto, 2012). Nesse sentido, tão importante quanto o domínio do conteúdo que leciona, é necessário que o professor tenha também conhecimentos e competências específicas ligadas ao processo de ensino (Hillen; Laffin; Ensslin, 2018). Com base nisso, ao serem questionados sobre as competências necessárias para exercer a docência na pós-graduação, os docentes destacaram:

Eu vou falar empatia, mas não é no sentido de dó do aluno ou de não pegar no pé, mas de entender que cada aluno tem a sua história, cada aluno tem uma forma de aprender e também se expressar. Eu acho que é a primeira coisa, mas não só isso. Empatia, porque, às vezes, o que o aluno quer pesquisar, não é algo que me agrada, não é algo que me desperta interesse. Mas eu não posso falar que isso não é pesquisa, né? [...] Eu acho que você tem que estudar muito, continuar estudando muito. Você tem que estar aberto a novos conhecimentos, aberto a situações diferentes. Eu vejo que são competências muito ligadas às características de pesquisador mesmo. Se está antenado com a questão das tecnologias envolvidas no processo de pesquisa. [...] Tem que ter competência no lidar com o aluno. [...] Muita gente fala que tem quer ter didática. Eu falo, depende da didática, porque cada aluno é único e a didática que funciona para um, não funciona para outro (Bertha Lutz).

Você precisa ter uma competência comunicativa, né? Comunicação? [...] E aí, não só a comunicação expositiva, mas a comunicação visual. Você preparar materiais

interessantes, apresentações interessantes e a comunicação escrita também. Você além de produzir trabalhos, artigos, você precisa dar respostas para os estudantes, né? Fazer correções de materiais. Então, você precisa ter uma comunicação clara, objetiva, precisa. [...] Eu acho que trabalho coletivo também, né? Um trabalho em equipe, eu acho que é um tipo de competência importante, né? Porque você tem que lidar com equipes de pesquisa, né? No mínimo, você tem que lidar com os seus estudantes, né? [...] É, aí tem umas competências relacionais também, né? Empatia. É uma coisa que hoje a gente tem perdido bastante, que é a escuta, né? A gente tende a falar mais do que escutar, né? (César Lattes).

Competência importantíssima, é a profissional, né? Você saber do que você está falando, você ter vivenciado aquilo, não é? Não só aprendido nos livros. [...] Eu acho que tem um lado emocional, não é? É assim, eu acho que é muito importante você ouvir os alunos e tá perto dos alunos, não é? A minha sala, lá na escola, é assim, tem fila de gente para entrar, né? E, assim, eu gosto muito desse relacionamento com os alunos, não é isso? Acho que isso me motiva, me rejuvenesce (Elisa Pessoa).

O professor tem que ter uma sensibilidade em relação aos alunos. Não é porque eles estão ali na pós-graduação, falar: 'Não, agora aqui, eu posso bater, bater duro, não é?'. É o exigir muito deles, né? Eu posso exigir muito deles, mas eu também posso... Preciso dar uma contrapartida, né? Então, ter essa sensibilidade em relação a cada aluno, isso é fundamental. Então, essa competência interpessoal, ela é fundamental. Uma outra competência que o professor precisa ter na pós-graduação, é para a pesquisa. Ele tem que conhecer, tem que gostar da pesquisa, tem que conhecer. Investir em metodologias, conhecer caminhos para construir a pesquisa em tipologias. [...] Ele precisa ter competência para ensinar, competências para construir o processo, ter essa humildade de buscar e conhecer metodologias e investir, gastar tempo em metodologias ativas. [...] Outra competência que eu entendo que é fundamental, é conhecimento em tecnologias, né? Essa eu diria que também, hoje, com a inteligência artificial e uso dos *games*, como eles são, eles influenciam o processo educacional e o professor que faz uso disso, também é uma competência que, certamente, é importante (Jacob Palis).

Os trechos apresentados ilustram a percepção dos professores acerca das competências consideradas mais relevantes para a atuação na pós-graduação. Dessa forma, observa-se competências como: planejar o processo de ensino-aprendizagem; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; manejo de novas tecnologias; elaborar a tecnologia e organizar as atividades; a tutoria; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe (Zabalza; 2003). É possível notar ainda, competências ligadas mais fortemente à personalidade desses professores, como: a empatia, ser acessível, atualizado, bom ouvinte, compreensivo, criativo, entusiasmado, gentil, igualitário, incentivador, interessado, paciente, respeitoso e sintonizado (Gil, 2020).

Muitos entrevistados enfatizaram a importância do professor, sobretudo, da pós-graduação ter aptidão para a pesquisa, como reforça a fala de Paulo Freire: *“Primeira coisa, é ser curioso. A gente tem que ser questionador, não se conformar com a realidade que está posta, porque a gente sabe que em ciência, não existe verdade absoluta. Ainda mais na nossa área, Ciências Sociais Aplicadas”*. É preciso lembrar que compete aos cursos de pós-graduação formar profissionais aptos para atuar tanto na pesquisa, quanto no ensino (Slomski; Martins,

2008; Nganga *et al.*, 2016). Assim, dado o papel que os docentes desenvolvem nesse processo formativo, é desejável que esses profissionais tenham também competências e habilidades ligadas à investigação.

Um aspecto importante que merece ser ressaltado, refere-se ao fato de que dentre os 11 professores entrevistados, 8 atuam como pesquisadores na área de Ensino em Contabilidade, conforme consulta realizada no Currículo Lattes desses profissionais. Essa informação é relevante, pois dialoga com “refletir e investigar sobre o ensino”, que é uma das competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003). Celso Furtado, por exemplo, comentou durante a entrevista, sobre o seu incômodo com a falta de preparo/qualificação técnica e pedagógica para atuar como docente. Isso fez com que ele buscasse suprir essa lacuna desenvolvendo pesquisas na área de Educação em Contabilidade.

Além de competências relacionadas à investigação, Nise da Silveira destacou a necessidade de o professor conhecer as diretrizes da CAPES. *“Para ser um professor de pós-graduação, primeira coisa, tem que ser um bom pesquisador. [...] Em termos de conhecimento, tem que conhecer as regras do jogo da CAPES. Tem que ter os indicadores muito bem claros na sua cabeça”*. Victória Rossetti reforça isso e afirma que *“Você tem que atender às exigências da CAPES. Então, você tem que ter competência e capacidade de atender às exigências da CAPES para entrar em um programa”*. Os comentários das professoras evidenciam a preocupação que existe em torno da sistemática de avaliação da CAPES imposta às IES, aos cursos de pós-graduação e, consequentemente, aos docentes que atuam nesse contexto (Grohman; Ramos, 2012; Villar *et al.*, 2019; Silva, 2019).

Quando questionados sobre as competências docentes que percebem em si mesmos, foi notória a dificuldade dos entrevistados em se autoavaliarem e reconhecerem suas próprias habilidades, mesmo para os participantes mais falantes e extrovertidos. De modo geral, as respostas foram bastante objetivas e enxutas, como a de Nise da Silveira: *“Eu acho que empatia. Eu tenho facilidade em me colocar no lugar das pessoas, assim, de entender. [...] Liderança no meu grupo de pesquisa, um grupo de pesquisa que vai bem, tá indo bem”*.

Eu percebo, assim, a competência para relacionamento interpessoal. Então, mesmo sendo bastante formal, assim, introvertido, mas eu tenho uma sensibilidade em relação aos alunos, uma preocupação de conhecê-los, né? Esse relacionamento interpessoal, essa competência, uma competência que eu tenho e preciso desenvolver muito mais. [...] Competência de desenvolver metodologias. Então, as competências pedagógicas também são competências que eu tenho buscado. Tenho investido e tenho implementado, né? Metodologias ativas (Jacob Palis).

Eu acho que sou um cara questionador, não me conformo com o *status quo*. Acho que isso sim. Perseverante também, acho que já fui mais até. A gente com o passar do

tempo... Brinco com os meus colegas, a gente vai ficando menos tolerante com algumas coisas. Acho que ainda tenho isso como qualidade (Paulo Freire).

Eu acho que a primeira até por questão da indicação, é a empatia. Então, eu acho que pelo fato de estar próxima dos alunos, eles acabam me percebendo, talvez o que não perceberiam em outro colega, tá? Eu acho que essa minha inquietação de estar sempre aprendendo. Então, eu acabo sempre instigando eles a olhar coisas, pesquisar coisas... [...] Essa minha inquietação de estar sempre aprendendo, eu acabo também transferindo essa paixão por esse processo. [...] Eu consigo entender pelo olhar do aluno, se ele tá entendendo ou não (Victória Rossetti).

De maneira geral, os professores reconhecem em si mesmos além da vocação para a pesquisa, competências como: a tutoria; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; elaborar a tecnologia e organizar as atividades (Zabalza, 2003). Além dessas, nas entrevistas foi possível notar o quanto são empáticos, acessíveis, compreensivos, criativos, estimulantes, incentivadores, líderes, questionadores, sensíveis e sintonizados em relação ao processo de ensino e aprendizagem (Gil, 2020).

Esses achados dialogam com a pesquisa de Carlos-Guzmán (2018), que ao entrevistar destacados professores de diferentes áreas, constatou que eles buscam estabelecer boas relações com os alunos, demonstram comprometimento, têm domínio tanto do conteúdo que lecionam, quanto dos aspectos didáticos, ensinam com clareza e buscam assegurar a aprendizagem dos estudantes ao incorporar diferentes metodologias no processo de ensino.

O comentário de Florestan Fernandes merece ser destacado em relação aos demais, porque ao invés de enumerar as competências que reconhece em si mesmo, ele ressaltou o seu compromisso em desenvolver um bom trabalho, independentemente do seu estado emocional.

Na verdade, eu as incorporo [competências] como requisito profissional. Não necessariamente eu estou feliz, sempre empático todos os momentos, mas naquele momento, durante aquela aula, durante aquele atendimento, se eu estou comprometido com aquele processo, eu faço com que essas características apareçam necessariamente em todos os momentos. Afinal de contas, eu encaro esse processo, essa educação como uma atividade profissional remuneratória. Portanto, eu tenho que fazer o melhor, né? (Florestan Fernandes).

O trecho anterior humaniza o professor, pois é válido lembrar que antes de ser um profissional, o docente é um ser humano (Bagio *et al.*, 2019). Dessa forma, a fala de Florestan Fernandes remete à ideia de que todas as pessoas (inclusive, os professores) possuem suas “bagagens” de vida e que mesmo nos dias ruins, a responsabilidade e o profissionalismo devem nortear o trabalho. Prova disso, ao final do encontro, ele se desculpou por ter solicitado a remarcação da entrevista anteriormente e justificou a objetividade de suas respostas naquele dia, em razão da fase difícil que estava vivendo no âmbito pessoal. Ainda assim, Florestan

Fernandes ressaltou que considerava muito importante contribuir de alguma forma com a pesquisa.

Frente à discussão, pode-se observar que é esperado que um professor que leciona no ensino de pós-graduação tenha não só competências inerentes ao processo educacional, como: a didática, a comunicação, a aptidão para a pesquisa, habilidades com tecnologias e metodologias de ensino; à medida que a sensibilidade, a empatia, o interesse e o relacionamento com os alunos também exercem um papel importante no contexto de aprendizagem.

4.2.4 Ser professor-referência

Uma das responsabilidades do professor ao ensinar é inspirar os alunos, incentivando-os no processo de aprendizagem, a fim de que se mobilizem em prol de sua própria motivação (Camargo; Camargo; Souza, 2019). Com base nisso, embora tenham manifestado de maneira quase unânime surpresa e satisfação por serem considerados professores-referência da pós-graduação em Ciências Contábeis, destaca-se a forma como os entrevistados perceberam essa indicação feita pelos estudantes.

É uma forma de reconhecimento, né? De alguma forma, aquilo que tu tá fazendo e a forma que tu está atuando, ela fica registrada, né? [...] Então, isso significa que, de alguma forma, eu impactei a vida de alguém. Porque se a pessoa, na hora de pensar lá entre 10 e 11 professores, ela chega e pensa em ti, é porque, de alguma forma, o que eu estou fazendo está impactando (Adolpho Lutz).

Primeiro que eu fiquei surpreso, né? De ter sido considerado o professor-referência. Porque eu estou há 3 anos no programa. Ah, eu fico um pouco preocupado, né? Porque eu não sei o porquê, né? Preocupado, assim, é uma preocupação boa. Claro, né? Não uma preocupação ruim, mas assim, eu, obviamente, que eu me sinto bastante lisonjeado, né? Por ter o reconhecimento de quem eu acho que é a peça mais importante desse tabuleiro todo que é a pós-graduação, que são os estudantes. Então, eu acho que se os professores me falassem, que eu sou um professor-referência, eu também ficaria um pouquinho feliz, mas menos, né? Porque eu não faço muita diferença na vida dos outros professores, talvez, como eu faço diferença na vida dos estudantes? Então, eu fico feliz, né? Fico lisonjeado, obviamente, né? É uma distinção, é um reconhecimento pelo trabalho, não é? (César Lattes).

Então, eu fiquei feliz demais, né? Eu acho que essas coisas, elas coroam o esforço da gente, não é? Complementam tudo aquilo e te mostram assim, principalmente, olha, eu estou no caminho certo, né? [...] Cada turma é uma surpresa, a gente não tem um modelo que você aplicou e que vai dar certo. São experiências mesmo. Às vezes, vejo um professor novato falar assim: 'Nossa, minha barriga tá fria e vou entrar em sala de aula...'. Eu falo: 'Olha, eu tenho essa sensação toda vez que vou começar uma turma nova. Eu ainda tenho esse frio na barriga'. Eu acho que isso é muito bom, não vejo isso com olhos ruins. Eu vejo isso de uma forma muito positiva, porque você sempre está vigilante. Eu acho que a pior coisa que deve acontecer, em qualquer carreira, não só no ensino, na docência, é a gente se acomodar (Elisa Pessoa).

Os trechos acima revelam o entusiasmo dos docentes ao serem indicados como professores-referência, principalmente, porque esse reconhecimento foi dado pelos próprios

alunos. Quando Elisa Pessoa menciona que, mesmo após tantos anos de experiência em sala de aula, o “frio na barriga” ainda se faz presente a cada contato com uma turma nova, isso reforça o quanto os professores-referência parecem “curtir” o processo de ensino (Carlos-Guzmán, 2018). É como se o fato de terem sido indicados como professores-referência validasse, de alguma forma, o esforço e o trabalho que esses profissionais têm desenvolvido na pós-graduação.

Nas falas dos entrevistados, nota-se um misto de gratidão por terem a oportunidade de contribuir com a formação dos estudantes e serem lembrados por isso, mas há também modéstia sobre se, de fato, são merecedores desse reconhecimento. Celso Furtado, por exemplo, credita o fato de ter sido indicado como professor-referência às pesquisas que desenvolve sobre Educação em Contabilidade e às parcerias acadêmicas que mantém, tanto com professores, quanto com alunos, o que lhe possibilitaria aprimorar sua atuação profissional.

O reconhecimento dos alunos, acho que talvez tenha muito a ver com a pesquisa sobre o ensino. [...] Acho que, talvez, também tenha a ver com quem eu ando bastante, né? As professoras, alguns bons professores, né? Alguns alunos aí, isso também ajuda, porque a gente acaba trocando informações, né? Trocando ideias, né? Trocando métodos, né? E estratégias, né? (Celso Furtado).

Ainda que tenham demonstrado contentamento ao serem reconhecidos pelos alunos como professores-referência, alguns entrevistados deixaram claro que não se vangloriam por isso e foram bastante críticos em seus posicionamentos.

Eu acho que isso é reflexo de você assumir compromissos. Então, como eu assumo esses compromissos e eu os incorporo, eu acho que as qualificações, os adjetivos, eles vêm naturalmente. Mas acho que deveriam ir naturalmente para qualquer professor que se compromete com o processo de ensino. Não vejo isso como uma dádiva especial, sabe? Sinto que é aquilo que os alunos precisam, por isso, entrego esse produto para eles. Evidentemente, que eles estão sempre olhando como alguém que é engajado com o processo de ensino e aprendizagem. E a característica ou o adjetivo principal de ser um professor engajado, me deixa feliz, evidentemente... Me deixa satisfeito, me norteia enquanto um caminho que eu tenho que perseguir (Florestan Fernandes).

Eu só faço o meu trabalho. Eu sou pago para fazer aquilo. Eu faço da melhor maneira que eu posso fazer. Simples, acabou! Meu pai tinha uma frase que eu gostava muito, né? E que reflete bem o que eu penso: ‘Ninguém deveria ser premiado por fazer bem o seu serviço’. É obrigação. [...] Eu contratei um professor para que ele desse uma aula, mas eu esperava que ele desse uma aula ruim. Como ele deu uma aula boa, eu vou premiar esse professor. Então, assim, não sei te explicar o que pode ter levado a isso [ser considerado professor-referência]. Eu acho que o que eu tento fazer no dia a dia, é tentar fazer o meu trabalho da melhor maneira possível. Não tenho a expectativa do reconhecimento disso (Milton Santos).

Para mim, um programa de pós-graduação não sou só eu, é um conjunto e eu bato nessa tecla para os meus colegas. Não adianta só eu fazer esse trabalho, não adianta.

Só eu ser considerada referência e os outros?! Eu estaria mais motivada se eu tivesse na minha equipe vários professores-referência, não um ou dois. [...] Então, para mim, o que é mais importante para um programa de pós-graduação, é o conjunto. Não pode ter estrelas, entendeu? (Nise da Silveira).

É possível inferir que, para esses docentes, terem sido indicados como professores-referência está relacionado ao senso de responsabilidade e comprometimento que possuem em relação ao trabalho que desenvolvem. As falas de Florestan Fernandes e Nise da Silveira sugerem ainda, o quanto é preocupante haver um ou outro professor-referência no âmbito de um programa de pós-graduação, quando o ideal seria que houvessem vários bons profissionais atuando de forma coletiva e colaborativa em prol do ensino. Diante disso, pode-se afirmar que esses professores se destacam, porque além da vocação para ensinar, demonstram serem justos e imparciais, reconhecem a responsabilidade que têm no processo de aprendizagem dos estudantes, além de se posicionarem de uma maneira autocrítica em relação às suas atribuições, inspirando respeito e confiança (Carlos-Guzmán, 2018).

Ao serem questionados sobre quais competências teriam sido determinantes para serem indicados como professores-referência pelos discentes, os entrevistados tiveram dificuldade em responder.

Não sei te dizer não, mas talvez a disponibilidade, né? Porque eu sempre sou uma pessoa bastante disponível, né? Eu procuro não engessar a relação professor e aluno, né? No sentido de que 'nossa relação é só a sala de aula', não precisa. 'Não me procurem fora, porque eu não atendo'. Eu atendo a todo momento. [...] Então, talvez eu penso que possa ser isso, né? Essa disponibilidade de ouvir, de ajudar, de colaborar (César Lattes).

Eu sou uma professora que tem um índice alto de reprovação. Mas eu acho que essas coisas, elas são distintas, não é? Esse lado humano que eu estou falando com você, não tem nada a ver com ser boazinha. Na sala de aula, sou uma onça brava, mas realmente, eu acho que é isso. Ter essa abertura, ter essa proximidade, não é? (Elisa Pessoa).

Dedicação, empatia, o fato de estudar para dar uma aula, me preparar... A preparação e o envolvimento, é um ponto fundamental. Acho que são características que marcam bem as minhas aulas e, principalmente, o envolvimento, no sentido de entrega. O entregar, eu me entrego completamente para as aulas. Então, acho que isso faz bastante diferença. Sempre ouço essas falas nos *feedbacks* que recebo (Florestan Fernandes).

A questão da empatia mesmo que eu acho que os alunos devem ter indicado. O conhecimento. Eu tinha uma aluna que falava que eu era muito generosa, generosidade, em termos de conhecimento. Ou seja, eu não escondia o jogo. Talvez isso, os alunos tenham apontado, porque, na verdade, a minha linguagem, é a linguagem deles. Eu não fico falando em enigmas. Eu falo mesmo, o que eles têm que seguir. [...] Eu me considero como uma pessoa que gosta de colocar os alunos em situações de aprendizado, de reflexões (Nise da Silveira).

Mesmo que tenham, de certa forma, hesitado em responder as competências que teriam sido decisivas para serem indicados como professores-referência, verifica-se o quanto o envolvimento e o fator humano estão presentes na atuação desses profissionais. Durante as entrevistas, foi possível observar o quanto essas pessoas demonstram empatia e interesse pelos alunos, são respeitosas, valorizam o relacionamento interpessoal, se colocam de maneira acessível, se dispõem a ouvir, a colaborar e se comprometem com o trabalho que realizam enquanto docentes (Carlos-Guzmán, 2018; Gil, 2020; Carlos-Guzmán, 2021).

Apesar de os entrevistados terem esboçado dificuldade em apontar as competências que teriam contribuído para serem indicados como professores-referência, determinadas situações que compartilharam em suas falas evidenciam, mesmo que de maneira implícita, algumas dessas competências. Victória Rossetti, por exemplo, abordou como foi desafiadora sua trajetória acadêmica e profissional, em virtude das situações difíceis vivenciadas, inclusive, envolvendo machismo e assédio moral. Ainda assim, *“em vez de eu replicar o que fizeram comigo, eu tento fazer o que eu gostaria que fizessem comigo. Talvez por isso, os meus amados aluninhos tenham me indicado [como professora-referência]”* (Victória Rossetti).

Já no mestrado, a gente tem mais proximidade, mas mesmo assim, percebe que alguns [alunos] estão se desgastando, estão adoecendo no caminho, não estão suportando a carga, não conseguem suportar a carga e tudo isso gera uma motivação para tentar ajudá-los. Para tentar estar mais sensível e estar junto com eles. Enquanto um professor bate, você apoia, né? (Jacob Palis).

Porque hoje em dia, nós temos o problema da saúde mental, muitas vezes, ocasionada pela falta de empatia dos professores que pedem coisas para o aluno e não se enxergam naquela situação, sabe? Eu fico com dó dos alunos hoje e eu vejo, assim, como que as pessoas adoecem. Mas é culpa dos professores mesmo. Aí os professores falam: 'Não, é culpa da CAPES'. Não é, gente! A CAPES fala o seguinte: 'Você tem que ter uma produção de impacto'. Por que cada disciplina pede um artigo? Por que os professores não conversam e trabalham juntos? (Nise da Silveira).

Eu tenho um defeito ou uma virtude, que eu sou muito empática. Então, quando eu olho para um orientando meu, quando eu olho para um aluno da universidade, eu não tenho como desconectar do meu passado. Eu não consigo olhar para aquele aluno, para as necessidades daquele aluno, sem, de certa forma, enxergar que eu também tive minhas necessidades, tive as minhas limitações, minhas superações. [...] Algumas pessoas entraram na minha vida e fizeram a diferença. Assim como eu tive essas pessoas, eu, de certa forma, quero ser essa pessoa para aqueles que estão na minha vida. É isso que me conduz hoje (Victória Rossetti).

A sensibilidade pode facilmente ser percebida não só nos trechos apresentados, mas ao longo das entrevistas com os docentes, assim como o interesse deles em contribuir de alguma forma, seja com a vida pessoal, acadêmica ou profissional dos alunos. Embora os entrevistados tenham personalidades e trajetórias distintas, a preocupação que demonstram com a formação dos estudantes para além da qualificação profissional, foi algo muito perceptível nos

professores-referência. Em outras palavras, ainda que sejam responsáveis pelo processo de ensino, esses docentes possuem um olhar humano em relação aos discentes, sobretudo, no que diz respeito às suas potencialidades e vulnerabilidades.

Mais do que o gerenciamento adequado dos aspectos didáticos inerentes ao processo de ensino, é possível perceber que os professores entrevistados se preocupam também com os aspectos afetivos, interpessoais e éticos que envolvem os alunos (Carlos-Guzmán, 2018). Nesse sentido, Camargo, Camargo e Souza (2019, p. 604) mencionam que “se o clima de calor humano, desenvolvido pelo professor, é percebido no processo de interação, passando a imagem de pessoa digna de confiança, é provável que os estudantes se esforcem para corresponder às suas expectativas”.

Os resultados alinham-se ao que Lowman (2004) propõe sobre o ensino universitário de qualidade, que é caracterizado não só pelo domínio do conteúdo por parte do professor, mas também pela sua habilidade de se comunicar e se relacionar com os estudantes em diferentes situações, sejam elas formais ou informais para que possam se sentir acolhidos e motivados. Afinal, a relação afetiva desempenha um papel tão relevante quanto a didática no processo de ensino (Carlos-Guzmán, 2021).

No Quadro 11, é possível verificar as principais competências identificadas nos participantes.

Quadro 11 – Principais competências dos professores-referência

Competências	
Acessível	Bom ouvinte
Comprometimento	Comunicar-se e relacionar-se com os alunos
Entusiasmo	Empatia
Gentileza	Humildade
Incentivo	Interesse
Liderança	Reflexividade
Receptividade	Respeito

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das competências apresentadas no quadro anterior, verifica-se o quanto o aspecto humano está presente na personalidade dos entrevistados. Mesmo que esses docentes tenham consciência sobre o papel que desenvolvem como “agentes multiplicadores do conhecimento”, parecem não ter noção da relevância que têm para os alunos, enquanto pessoas que inspiram e influenciam não só a vida acadêmica desses estudantes (Beraza, 2012; Ferreira; Leal; Farias, 2020). Assim, serem indicados como professores-referência é, de fato, um reconhecimento importante para esses profissionais, no sentido de incentivá-los a seguir adiante. No entanto,

isso revela também uma grande responsabilidade, já que esses docentes marcam, de alguma maneira, a vida dos estudantes (Bagio *et al.*, 2019).

Vale pontuar que as competências docentes identificadas neste estudo refletem a percepção da pesquisadora, resultante do contato estabelecido com os professores-referência durante o processo de pesquisa, que incluiu desde o convite para participação no estudo até a realização das entrevistas. Assim, os achados estão diretamente relacionados à interpretação da pesquisadora, considerando as informações obtidas nesse contexto específico.

Por fim, destaca-se que por se tratar de indivíduos com personalidades, trajetórias de vida e experiências profissionais distintas, é natural que as competências apresentadas não se manifestem de forma plena ou uniforme entre eles. Da mesma forma, é compreensível e esperado que os resultados aqui evidenciados não possam ser generalizados para todos os docentes que atuam no ensino de pós-graduação em Ciências Contábeis, uma vez que refletem uma construção interpretativa com base nas evidências coletadas a partir da investigação realizada.

4.2.5 A motivação e as competências docentes

A motivação corresponde a uma energia capaz de impulsionar as pessoas a se mobilizarem em prol de um objetivo (Han; Yin, 2016); não é algo observável, porém, presume-se que ela exista ao analisar o comportamento de um indivíduo, que pode ser reflexo da interação de vários aspectos atuando simultaneamente (Colares *et al.*, 2019). A competência, por sua vez, corresponde ao talento, às habilidades pessoais e/ou profissionais que uma pessoa possui, bem como determinados padrões de comportamento que são observáveis e desenvolvidos para a realização de tarefas, deveres, funções para que sejam alcançados com êxito objetivos profissionais a ela delegados (Blaskova *et al.*, 2015).

Diante disso, reconhece-se que tanto a motivação, quanto as competências de um professor são capazes de influenciar o processo de ensino e aprendizagem (Majid *et al.*, 2010; Camargo; Camargo; Souza, 2019; Colares *et al.*, 2019; Ahn; Chiu; Patrick, 2021). Com base nisso, os entrevistados foram questionados sobre como a motivação e as competências docentes estão relacionadas.

Eu acho que eu aperfeiçoo, que eu melhora a minha competência, decorrente da motivação. Apesar que a motivação, a gente sabe que é algo passageiro, né? Então, assim, eu acho que com a motivação, ela pode fazer com que você melhore suas competências. Porém, a competência, ela já tem que estar ali e ser aperfeiçoada (Bertha Lutz).

Você pode ter a competência que for, se você não tiver motivação, nada dá certo. Então, acho que elas têm uma relação muito próxima. Às vezes, fico olhando pessoas que são até mais competentes que eu, tão competentes ou mais competentes que eu e não têm a motivação que eu tenho. Te falei, estou na docência desde 1995. Então, são quase 30 anos e entro em sala de aula, ainda tenho minha barriga fria. Então, acho que isso é motivação. [...] Eu vejo a motivação mais importante do que a competência nesse caso. [...] Eu acho que a motivação ela supre um pouco até que a pessoa amadureça essas competências, essas habilidades... Porque isso também não cai do céu. Isso é o exercício diário. A motivação é tudo (Elisa Pessoa).

Eu acho que são duas coisas que são essenciais, porque, assim, não adianta você ter motivação pra fazer, se você não tem competência pra tal. E também, se você tem e isso, a gente já encontrou em algumas situações, eu já encontrei em algumas situações, profissionais altamente competentes, mas sem motivação para fazer o que deveria ser feito. Acho que motivação e competências são duas coisas que têm que andar juntas, são casadas, não tem como separar. [...] Acho até que do ponto de vista psicológico, motivação é mais difícil do que competência. Competência se você se esforçar, ir atrás, estudar, correr, você acaba conseguindo. Agora motivação, é algo que é interior e aí, é algo que você precisa alimentar dia a dia. A competência por mais que você precise alimentar, ela é mais perene, né? [...] Agora, a motivação, você pode estar motivado hoje, pode não estar mais motivado amanhã. [...] Essas duas coisas precisam andar juntas, né? Eu acho que a gente sempre tem que ter um olhar um pouco mais cuidadoso para a questão da motivação, porque perder a motivação é muito fácil (Paulo Freire).

É interessante a percepção dos entrevistados, porque eles não só reconhecem que há uma relação entre a motivação e as competências docentes, como também pontuam que a motivação, é, talvez, mais importante que as competências; pois é a motivação que impulsiona o indivíduo a buscar novas competências ou aprimorar aquelas que já tem (Blaskova *et al.*, 2015). Nesse sentido, entende-se que a motivação para desenvolver as atividades relacionadas ao processo de ensino, bem como a disposição/esforço para ser o melhor professor que se pode ser, pode promover um maior engajamento no processo de ensino e aprendizagem comparativamente às competências consideradas boas para ensinar (Lowman, 2004).

Consoante aos resultados aqui encontrados, Blaskova *et al.* (2015) ao investigarem professores universitários, observaram que altos níveis de motivação e capacidade cognitiva são melhores do que baixos níveis. Além disso, ao verificarem a interação entre motivação e capacidade cognitiva, os autores constataram que altos níveis de motivação, por exemplo, podem compensar os baixos níveis de capacidade cognitiva, sendo válido também o contrário.

O desenvolvimento de habilidades é algo inerente à natureza humana (Hornstra *et al.*, 2023). Com base nisso, César Lattes não só explica, como exemplifica e ilustra como a motivação e as competências docentes se relacionam ao compartilhar o impulso (motivação) que teve para compreender a ferramenta “Chat GPT”, a fim de desenvolver uma habilidade ligada ao processo de ensino. Mais especificamente, uma competência relacionada ao uso de determinada tecnologia.

Olha, eu acho que tem uma relação direta... Se você tem uma motivação para atuar como professor e você tem um propósito, um compromisso com essa sua atuação, né? Eu acho que o desenvolvimento de competências, ele é relativamente natural, né? Assim, você busca esse desenvolvimento, porque você precisa se desenvolver para poder ajudar os estudantes a se desenvolverem. [...] Eu tenho percebido que muitos estudantes na pós-graduação aqui, estão usando o *Chat GPT*. Chamo de uma 'muleta' para o desenvolvimento das aulas, não é? E aí, eu, até pouco tempo atrás, uns 6 meses atrás, eu nunca tinha usado o *Chat GPT*. Nunca tinha entrado, feito cadastro, nada disso, né? [...] Aí eu falei, não, mas espera aí, tem alguma coisa que está errada, né? [...] Então, eu fui desenvolver o conhecimento e a habilidade de usar essa ferramenta para poder ajudar os alunos (César Lattes).

Há uma tendência de que um docente intrinsecamente motivado usufrua de suas próprias habilidades, empenhando-se e comprometendo-se por vontade própria com atividades que reconhecem como interessantes e vantajosas, encarando desafios e desenvolvendo competências imprescindíveis à sua profissão (Davoglio; Santos, 2017). No entanto, é válido ressaltar que, embora a motivação e as competências docentes estejam relacionadas, tal como apontado nas falas apresentadas anteriormente, é preciso considerar que as pessoas não só possuem diferentes níveis de motivação, como motivações distintas (Colares *et al.*, 2019; Ryan; Deci, 2020). Logo, o processo motivacional não é linear (Fernet *et al.*, 2008), inclusive, há momentos em que uma pessoa pode estar mais ou menos motivada em razão de uma determinada situação ou objetivo.

Os entrevistados foram questionados ainda, sobre como a relação entre a motivação e as competências docentes que possuem pode ter contribuído para que fossem indicados como professores-referência pelos alunos. Diante disso, compartilharam:

Eu tendo a acreditar que esse comportamento que eu externalizo, talvez, seja percebido positivamente pelos estudantes, não é? É porque é uma coisa que eu valorizo também, né? Quando eu acho alguém que é uma referência como docente, como colega, como pesquisador, né? A disponibilidade da pessoa, a disponibilidade de colaborar, né? Fazer o atendimento, de conversar com você. Então, eu acho que é esse conjunto de posturas, né? De compreensões e de formas de levar o trabalho, talvez seja percebido positivamente pelos estudantes e tenha feito com que eles fizessem a indicação (César Lattes).

Eu acho que eu demonstro muita motivação. Os alunos me veem como um professor que se entrega, que se envolve, que tem alto índice de comprometimento e compartilhamento de informações e, evidentemente, isso... Quando eu percebo que as pessoas notam isso, isso me motiva e, evidentemente, deixo as pessoas que interagem comigo mais motivadas (Florestan Fernandes).

Eu acredito que a minha motivação enquanto docente, o fato de eu estar motivada, de eu me mostrar interessada, de transparecer interesse e a minha acessibilidade, digamos, enquanto pessoa são fatores que estimulam o aluno a se aproximar. Então, quando eles me veem, eu espero, que eles vejam uma pessoa que eles podem vir dar um abraço, conversar, ... Eu espero que eles me vejam como uma pessoa próxima e que esse olhar de uma pessoa próxima, no sentido de acessível, acaba contribuindo para que eles tenham um ponto de apoio. Quer seja pra dizer que não está bem

emocionalmente, quer seja pra discutir algum assunto de pesquisa e nós interagirmos e eles saírem motivados (Victória Rossetti).

Na percepção dos professores entrevistados, o comportamento que manifestam, em termos de motivação, empenho, a abertura que dão ao diálogo e o compromisso com o trabalho/processo de ensino, teriam sido determinantes para que fossem indicados pelos discentes como professores-referência. Essas evidências dialogam com o estudo de Majid *et al.* (2010), pois os autores defendem que a comunicação e a motivação são atributos intimamente relacionados e essenciais para o aprimoramento da docência. Além da manutenção do processo de ensino e aprendizagem, a relação que se estabelece entre a comunicação e a motivação, contribui tanto para melhorar a qualidade do trabalho, como também para estimular valores positivos que possibilitarão o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais nos alunos (Majid *et al.* 2010).

Frente aos resultados, verifica-se que a tese proposta na presente pesquisa pode ser confirmada, no que diz respeito à motivação docente e às competências identificadas nos professores considerados referência da pós-graduação em Contabilidade estarem relacionadas, de modo que em suas falas pode ser percebido o quanto esses fatores são capazes de influenciar tanto a atuação profissional desses indivíduos, quanto o processo de ensino e aprendizagem que conduzem.

Dessa maneira, mais do que buscar mecanismos para motivar os docentes, é preciso garantir que eles se mantenham motivados, pois isso assegurará tanto a sua permanência na docência, como o aprimoramento de sua atuação, à medida que novas competências poderão ser desenvolvidas. Isso refletirá, portanto, no processo de ensino e aprendizagem, à medida que a motivação do professor repercute também no entusiasmo e engajamento dos estudantes (Majid *et al.*, 2010; Blaskova *et al.*, 2015; Silva; Plestch; Biavatti, 2015; Camargo; Camargo; Souza, 2019).

4.2.6 A delícia e a dor de ser docente

Em determinado momento das entrevistas, solicitou-se aos professores que compartilhassem um momento/situação alegre que teriam vivenciado enquanto docentes da pós-graduação. Nesse instante, é interessante observar suas diferentes percepções.

A participação dos alunos em eventos, né? [...] Sou cria da USP, então acabo participando de todos os congressos, né? Desde que eu terminei o doutorado, eu vou praticamente a todos os congressos e aí, a gente aprova trabalhos e os alunos vão lá para apresentar, né? Então, a experiência que eles trazem, os relatos que eles trazem para os colegas, é muito legal. [...] É um negócio, assim, que eu acho bem legal,

quando a gente consegue aprovar um trabalho no evento. Aí tu vê o aluno chegar, apresentar. E ele se sentir bem apresentando aquele trabalho no evento... Percebendo que ele tem capacidade, né? De discutir com qualquer pessoa da área sobre aquele tema, né? (Adolpho Lutz).

Os alunos sempre falavam: 'Ah professora, a senhora é a única que pensa na gente'. Isso foi uma fala muito comum. 'A senhora é a única educada', eles também falavam muito. 'Ninguém é educado assim'. 'A senhora sempre fala com educação, trata como se a gente fosse ser humano' e isso não foi uma, nem duas vezes. Sempre comentava isso. Cada hora um aluno vinha comentar sobre essa questão (Bertha Lutz).

Teve um congresso, alguns anos atrás, na USP, que nós tivemos vários alunos do programa premiados, né? Eu achei muito, muito legal isso, né? Inclusive, uma professora e eu fizemos uma vaquinha para uma aluna poder participar. [...] Então, assim, a gente viu o programa sendo reconhecido, né? Numa instituição como a Universidade de São Paulo. Foi um momento, assim, marcante para mim e muito feliz. (Celso Furtado).

O professor tem que viver de pequenas alegrias, né? [...] Você discutir algo, apresentar algo que você sabe que aquele aluno ou aqueles alunos, não sabem, não conhecem ou se sabem, sabem de uma maneira, às vezes, equivocada. [...] Eu sou uma pessoa que quando eu estou falando, quando estou dando aula, eu estou olhando muito para os alunos, não é? Então, eu tento capturar muito a reação do aluno, né? Então, uma pequena alegria naquela hora que você fala um negócio e que você vê que a reação do aluno foi de 'entendi', né? Aquilo é uma pequena alegria (Milton Santos).

A parte boa, é ver um aluno meu fazendo doutorado na USP. Um ex-aluno meu, assumindo coordenação de programa. As minhas alegrias são com ex-alunos. Ver o meu trabalho, de alguma forma, contribuindo na vida das pessoas, sabe? [...] Eu sei, eles me miram muito, sabe? Me miram, no sentido, assim, olha, o exemplo arrasta. Várias vezes falaram isso para mim. Eu tenho depoimentos, né? (Nise da Silveira).

Ao serem questionados sobre uma situação alegre no ensino de pós-graduação, embora os professores tenham relatado diferentes perspectivas, foi unanimidade entre eles mencionar um momento marcante que envolvesse diretamente seus alunos. Alguns entrevistados comentaram sobre o orgulho que sentem ao ver um discente apresentando seus estudos em um importante congresso da área contábil, inclusive, sendo premiados por isso, ainda que com o pouco incentivo à pesquisa no país, sobretudo, no âmbito da pós-graduação (Moura; Camargo Júnior, 2017; Bulgarelli, 2019); outros destacaram a alegria que sentem por contribuir com o aprendizado e a formação dos estudantes, principalmente, ao vê-los alçando “voos maiores” na vida pessoal e profissional (Colares *et al.*, 2019).

A fala de Bertha Lutz merece ser destacada em relação às demais, pois, nas palavras dela, sua atuação como professora na pós-graduação é voluntária, já que o seu vínculo empregatício é com outra universidade pública. A docente considera uma alegria ser reconhecida em razão da sua educação, sensibilidade e pelo respeito que trata os estudantes, competências essas esperadas de professores universitários (Gil, 2020). Nesse sentido, torna-se preocupante imaginar o tipo de tratamento que os alunos recebem dos demais docentes daquele

programa, tendo em vista que o respeito e a educação deveriam ser “esperados” de qualquer pessoa/profissional, mas, nesse caso, correspondem aos maiores diferenciais de um professor.

Em seguida, os entrevistados foram convidados a compartilhar algo difícil que vivenciaram como docentes da pós-graduação. Vale ressaltar que, enquanto os momentos de alegria envolviam os alunos, os momentos difíceis ou decepcionantes, para a maioria dos entrevistados, relacionam-se aos seus pares.

Não sei nem como que eu comento isso, porque, na verdade, como eu sou da pesquisa qualitativa... Foi o fato de um aluno comentar comigo: 'Ai professora, o professor fulano de tal e a professora fulana de tal, dizem que pesquisa qualitativa não presta para nada'. Detalhe, a professora e o professor que fizeram esse comentário, nem são da área gerencial. Mas enfim, isso me magoa um pouco, no seguinte sentido, que falta de delicadeza. [...] A gente percebe, em alguns momentos, a questão do machismo, percebo. Mesmo que seja machismo velado, inclusive, de mulheres, tá? (Bertha Lutz).

O ego, né? Dos professores e a competição interna. Não, não é uma competição, ninguém está disputando uma grana de uma fundação de financiamento de pesquisa, sabe? Então, assim, ninguém está disputando uma posição, né? Mas existe uma disputa interna muito grande, né? E essa disputa interna acaba me fazendo muito mal, né? Me trazendo muitas energias ruins. [...] Outra coisa que me deixa muito chateado são certos posicionamentos, sabe? Posicionamentos políticos mesmo, né? Não no sentido de político partidário, mas de compreensão da vida em comum. Esses me deixam muito, me sugam muita energia mesmo, né? No sentido de preconceitos mesmo, né? Preconceitos raciais, preconceitos de gênero (César Lattes).

A competição desleal, já houve. Acho que isso é decepcionante. Acho que vinganças, comportamentos... Não vinganças, acho que comportamentos incivilizados, é uma palavra boa, em relação a avaliação de projetos, solicitação de recursos para agências de fomento... É um ponto muito marcante, com certeza. Comportamento dos pares em relação a se eu posso te prejudicar, se eu tenho oportunidade de prejudicar, eu me comporto dessa forma (Florestan Fernandes).

Sobre várias, várias perspectivas, o ambiente acadêmico, ele pode se tornar bastante insalubre, né? É um ambiente de egos natural, né? Então, assim, eu sou um cara muito na minha, né? Sou uma pessoa, assim, tu não vai conseguir me ver no lugar, me expondo mais do que é o estritamente necessário, né? [...] Uma outra coisa assim, na academia, isso é muito importante, é essa questão do ego e da inveja das pessoas. Isso é algo que eu sempre tive que conviver. Não vou dizer que era algo que me decepcionou, né? Mas é algo que, às vezes, me tira do sério. [...] Na academia, a quantidade de pessoas dispostas a criticar o que está sendo feito, é sempre muito superior à quantidade de pessoas que estão dispostas a fazer alguma coisa (Milton Santos).

Eu acho que o que mais me deixa triste são os meus colegas, não é nem os meus alunos. Eu acho que o que mais me deixa triste, às vezes, é a atitude de alguns colegas. Eu tenho um colega que é de uma outra corrente, é de uma outra faixa etária, é de uma outra criação. Então, assim, agora ele precisa se remodelar, mas ele é homofóbico, ele é racista, sabe? Então, assim, ele é um ogro que a gente pode dizer (Victória Rossetti).

O que eu percebo hoje, eu, na pós-graduação, o que me motiva são os meus alunos, ponto. Porque eu percebo um ambiente muito individualista. Os novos estão chegando, novos professores, eu digo. Eles estão cada vez mais individualistas. [...] Ele não pensa em compartilhamento, em coletividade, ele é muito mais individualista. [...] As pessoas não querem trocar, não querem compartilhar, elas não querem ouvir. Elas ouvem melhor alguém que está de fora do que a gente que está dentro. Então,

isso desanima, porque eu dou várias palestras e converso com várias pessoas de fora, mas os de dentro, não querem. Por que isso? Pouco de ciúme, um pouco de inveja, um pouco de vaidade. Eu não sei o porquê disso (Nise da Silveira).

Para os entrevistados, é difícil ter que lidar com os colegas. A fala de Bertha Lutz escancara o descrédito dos pares em relação ao seu trabalho, simplesmente, porque o tipo de pesquisa que ela realiza foge do que é considerado o *mainstream* em Contabilidade. Ademais, os trechos revelam a falta de respeito, a discriminação, o preconceito, a competitividade, o egocentrismo e a inveja percebidos pelos entrevistados em relação aos colegas.

Há uma série de aspectos que influenciam a escolha de uma carreira, porém, os diversos fatores motivacionais que impulsionam um professor a atuar na pós-graduação sofrem influência de “pressões institucionais, além de ser um sistema que também cria um ambiente de competição, de individualismo e de pressão psicológica para manter um nível elevado de dedicação de tempo para a produtividade e do jogo de poder e de interesses que existe no campo” (Silva, 2019, p. 343).

Embora a maioria dos docentes tenha mencionado o relacionamento com os colegas como algo difícil/decepcionante na pós-graduação, Paulo Freire destacou a sobrecarga de trabalho, dadas as diferentes atribuições que os docentes que atuam nesse nível de ensino desenvolvem.

A parte ruim da história, do processo, é a carga de trabalho. Professor de pós-graduação... Eu acho que não é uma coisa só do programa que estou, mas acho que é generalizado, quando a gente conversa com colegas de outros programas, né? É que a carga de trabalho é realmente pesada. Você acaba não tendo muito horário, né? Você não tem horário para entrar, muito menos para sair. Tem várias atividades que você precisa cumprir que não fazem parte, que não contam para a sua carga horária. Por exemplo, revisar artigos para periódicos, participar de bancas externas... Então, tudo isso são atividades que te consomem muito tempo, tem que ler, tem que revisar teses, dissertações, artigos e isso, na verdade, fica meio que escondido, né? [...] Talvez, essa seja a maior frustração, assim, para um professor de pós-graduação (Paulo Freire).

Assim como Paulo Freire, outros entrevistados comentaram durante as entrevistas sobre a quantidade de tarefas que realizam enquanto docentes e, muitas vezes, a dificuldade de conciliar a vida pessoal e profissional em razão disso. Por isso, Nise da Silveira afirma que não é fácil ser professora da pós-graduação.

A gente tem as mesmas, praticamente, as mesmas atividades na graduação, tem comissões, tem várias coisas. E ser professora de pós-graduação, é continuar estudando, né? E aí, você, muitas vezes, não tem tanto tempo. No meu caso, eu tenho crianças pequenas. Então, você muda a vida, mudam as condições e você acaba por se questionar (Nise da Silveira).

Ser professor da pós-graduação implica em desenvolver diferentes papéis ligados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão e, além disso, atuar na organização de eventos científicos, integrar bancas avaliadoras de mestrado e doutorado, revisar artigos de periódicos e eventos científicos, dentre outras funções (Villar *et al.*, 2019). Diante disso, observa-se que quanto maior a produtividade do professor, maior a demanda em torno dele, pois em razão do maior reconhecimento, haverá mais convites, mais palestras, maior visibilidade, mais artigos, sempre mais alguma coisa, refletindo na exaustão física e, muitas vezes, no comprometimento da saúde mental desses profissionais (Alves; Curado, 2017; Silva, 2019).

4.2.7 Desafios da docência na pós-graduação

Sobre os desafios enfrentados ao longo da docência em nível de pós-graduação, os entrevistados compartilharam diferentes pontos de vista sobre aquilo que já vivenciaram e ainda vivenciam em suas carreiras. Dessa forma, a partir dos relatos dos professores, foi possível elaborar o Quadro 12 que evidencia os principais desafios apontados por esses profissionais.

Quadro 12 – Desafios da docência na pós-graduação em Contabilidade

Desafios	Relatos dos docentes
Produção em nível internacional	O desafio é a produção em um padrão mais internacional (Adolpho Lutz).
Nova geração de estudantes	É a questão de se manter atualizada num contexto em que os jovens evoluem muito e de uma forma diferente. [...] O desafio de acompanhar esse jovem para fazer com que o programa também se mantenha interessante para ele. Eu acho que isso é um desafio muito grande em termos de pesquisa, em termos de programa, eu enquanto docente mesmo (Bertha Lutz).
Relacionamento interpessoal	São os desafios de relacionamentos também, né? De relacionamentos interpessoais, principalmente, com professores e colegas, né? Professores, esse é sempre um desafio, né? No sentido de quê? Você tem que ter uma habilidade política para lidar com diversas situações, né? (César Lattes). Esse conhecimento do funcionamento cerebral, neuro didático e trazer esse conhecimento, esse funcionamento da questão do relacionamento interpessoal. Esse é um assunto que eu entendo que nós precisamos aprofundar muito para que a gente possa alcançar eles [os alunos], porque eles estão muito, muito mais frágeis, né? [...] Eu tenho percebido nos meus orientandos, chega um momento que eles exaurem e abandonam o programa ou não conseguem caminhar, né? Ou eles saem do programa com uma experiência negativa (Jacob Palis).
Atualização e novas qualificações	Estudar coisas diferentes, a necessidade de você se tornar bom em várias áreas, a exemplo de métodos quantitativos, a exemplo de idiomas, a exemplo de buscar metodologias mais

	diversificadas para chamar a atenção dos alunos... São desafios fundamentais. Precisamos considerar que o mundo se modifica e você precisa estudar (Florestan Fernandes).
Motivação dos estudantes	Tem um desafio no dia a dia, que é fazer com que os alunos se interessem por aquele conteúdo que você está trabalhando, se interessem por aquela pesquisa que você está desenvolvendo (Milton Santos). Um desafio também no dia a dia da sala de aula, né? Porque o aluno está tendo que se manter com um trabalho de 8 horas por dia, né? E ainda tem que fazer as atividades do mestrado, ainda tem que fazer leituras, tem que preparar seminários, tem que escrever, assim. Esse é um outro desafio também (César Lattes).
Sistema de avaliação da CAPES	Uma das coisas que desafiam muito a gente e eu diria que é um fator de estresse, eu acho, para todos os professores de pós-graduação e, principalmente, para quem é coordenador ou quem já foi coordenador de pós-graduação, é a questão do sistema de avaliação. Então, assim, a avaliação da CAPES, ela meio que direciona nossas ações (Paulo Freire).
Reconhecimento e respeito	Acredito que o desafio de ser reconhecida pelos pares, de você ser reconhecida e respeitada. Eu estou falando respeitada e não é nem ser... Sabe quando alguém conversa de igual para igual com você, entendeu? (Viktória Rossetti).
Escassez de recursos	Financiamento da pós-graduação. O programa que eu estou vinculado, tem vários desafios que o programa enfrenta de acesso a recursos, acesso a bolsas (César Lattes).
Conciliar a maternidade e a carreira	Meus maiores desafios são lidar com pessoas e conciliar a maternidade. Para mim, sempre foi prioridade lidar com a maternidade e a carreira, porque ser professor de pós-graduação, para mim, é muito mais desafiador do que ser professor de graduação. Entenda, não estou falando de mais trabalho, menos trabalho. Para mim, é muito mais desafiador, porque o trabalho não para (Nise da Silveira).

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de analisar o Quadro 12, é válido lembrar que os docentes entrevistados atuam em diferentes programas de pós-graduação em Ciências Contábeis e, portanto, vivenciam realidades institucionais distintas. Além disso, evidentemente, são profissionais com perfis diversos, que estão em diferentes momentos em suas carreiras e, por isso, têm pretensões também distintas. Isso justifica as diferentes percepções apresentadas pelos professores quanto aos desafios enfrentados enquanto docentes da pós-graduação. Afinal, “a educação é uma atividade humana, cognitiva, interacional, vivencial, histórica e cultural, estabelecida em um campo complexo no qual cada sujeito percebe a si mesmo e o seu entorno de maneiras diferentes” (Valle; Ferreira, 2024, p. 7).

Adolpho Lutz, por exemplo, leciona em um programa de pós-graduação em Contabilidade que possui apenas o curso de mestrado. Assim, para ele, o desafio é assegurar que a produção acadêmica esteja em um nível internacional, a fim de que isso possibilite a criação do curso de doutorado no seu programa. Em contrapartida, duas docentes mencionaram desafios que envolvem tanto a esfera pessoal quanto a profissional, tendo em vista que estão ligados ao gênero. Enquanto para Victória Rossetti, o desafio é obter o respeito e o reconhecimento dos pares, Nise da Silveira destacou o desafio de conciliar a maternidade e a carreira.

Os demais professores abordaram desafios que envolvem os discentes, como, por exemplo, as diferenças geracionais e a motivação dos estudantes no processo de ensino em nível de pós-graduação. Sobre isso, é válido ressaltar que o docente tem como responsabilidade motivar, no sentido de mobilizar o interesse do aluno e, para isso, precisa estar motivado, pois a possibilidade dos estudantes se empenharem ao perceber o “acolhimento” do professor, é maior (Camargo; Camargo; Souza, 2019).

Outros desafios que também foram destacados pelos docentes, referem-se ao relacionamento interpessoal com colegas de trabalho, a necessidade de se manterem atualizados e a busca incessante por novas qualificações, os critérios de avaliação da CAPES e a falta de recursos financeiros para financiamento da pós-graduação. Esses achados revelam a complexidade que envolve esse ambiente, muitas vezes, estressante e desafiador em razão da sua dinâmica “própria”, que provoca pressão psicológica, individualismo, competitividade entre os docentes para que a produtividade acadêmica seja garantida, além das pressões institucionais e do jogo político que permeiam esse contexto (Silva, 2019; Amaral; Freitas; Pinheiro; 2020).

Em resumo, os resultados revelam que os docentes da pós-graduação em Ciências Contábeis enfrentam desafios diversos, relacionados tanto às suas próprias trajetórias, como também às instituições onde atuam. O ambiente da pós-graduação é, portanto, marcado por pressões pessoais, profissionais e institucionais, exigindo dos docentes equilíbrio entre inovação, qualificação e bem-estar.

4.2.8 Competências docentes: a ótica dos alunos e dos professores-referência

Ao reconhecer que a competência se refere ao(s) talento(s) pessoal(is) e/ou profissional(is) de um determinado indivíduo, bem como às atitudes comportamentais que são esperadas dele para que atividades sejam executadas e compromissos sejam cumpridos (Blaskova *et al.*, 2015); analisando comparativamente as competências docentes percebidas em

professores-referência da pós-graduação em Ciências Contábeis, sob a perspectiva dos alunos e dos próprios profissionais, observa-se que as competências pessoais são tão importantes quanto as competências inerentes ao processo de ensino (Carlos-Guzmán, 2021).

Na primeira etapa da pesquisa, ao investigar a percepção dos discentes sobre as competências mais relevantes dos professores-referência que atuam no ensino de pós-graduação em Contabilidade, verificou-se como essenciais: o domínio do conteúdo, saber avaliar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem, ser incentivador, planejar as aulas com base nos conteúdos de maior contribuição para a formação profissional dos estudantes, formular atividades instrutivas e adotar diferentes estratégias de ensino no processo educacional (Zabalza, 2003; Gil, 2020).

Em outras palavras, os achados revelaram que, além do domínio técnico, os discentes valorizam nos professores-referência da pós-graduação em Contabilidade uma postura sensível e humanizada. Espera-se que o docente seja capaz de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de diálogo, empatia e responsabilidade. Esse equilíbrio entre competência técnica e habilidades interpessoais sinaliza a importância de uma abordagem educativa mais integrada, que considere tanto o desenvolvimento profissional quanto o bem-estar e a formação crítica dos estudantes.

Já na segunda etapa da pesquisa, ao serem questionados sobre as competências necessárias para exercer a docência na pós-graduação, foi possível identificar nas falas dos professores entrevistados: planejar o processo de ensino e aprendizagem, oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, comunicar-se e relacionar-se com os alunos, manejo de novas tecnologias, tutoria, dentre outras (Zabalza, 2003). Além dessas, foram percebidas também competências relacionadas mais diretamente à personalidade dos professores, como: a empatia, ser acessível, compreensivo, líder, criativo, ser bom ouvinte, entusiasmado, gentil, atualizado, incentivador, interessado, igualitário, respeitoso (Gil, 2020). Isto reforça que, para esses profissionais, as competências pessoais também desempenham um papel importante no processo de ensino, assim como as competências consideradas “técnicas”, próprias da docência.

Ao analisar a percepção dos pós-graduandos e dos professores-referência, verifica-se que enquanto os discentes valorizam a sensibilidade e a adaptação às suas necessidades no processo de ensino, os professores reconhecem a importância de competências interpessoais e habilidades socioemocionais para uma prática docente eficaz, complementando o conhecimento técnico com uma postura acessível e entusiasmada.

Um aspecto que merece ser ressaltado, refere-se ao fato de os professores entrevistados terem exaltado a aptidão para a pesquisa como uma competência importante, principalmente, para aquele docente que leciona na pós-graduação; o que é compreensível, haja vista a responsabilidade desses profissionais, no que se refere à formação de alunos capazes de atuar tanto no ensino, quanto na pesquisa (Nganga; Casa Nova; Lima, 2022). Consoante a isso, verificou-se que dentre os papéis desenvolvidos pelos professores-referência (no ensino, pesquisa, extensão e gestão), os alunos reconhecem em maior grau a produção científica, tecnológica e de inovação na área de pesquisa (bolsista produtividade CNPq) desses profissionais (Villar *et al.*, 2019).

Os professores-referência que foram indicados pelos estudantes em um primeiro momento e, posteriormente, entrevistados, embora reconheçam as competências fundamentais para o processo de ensino, esboçaram dificuldade em se autoanalisar e identificar suas próprias competências enquanto professores. No entanto, há um alinhamento entre as competências destacadas pelos discentes da pós-graduação em Ciências Contábeis em relação aos professores-referência, as competências necessárias à docência apontadas por esses profissionais e também percebidas neles durante as entrevistas, à medida que demonstraram humanidade, sensibilidade, empatia, entusiasmo, comprometimento e responsabilidade ao compartilharem suas experiências ao longo de suas carreiras.

O Quadro 13 sintetiza a percepção dos alunos e professores-referência entrevistados acerca das competências necessárias para exercer a docência em nível de pós-graduação.

Quadro 13 – Competências docentes

Alunos	Professores-referência
Competências (inter)pessoais, institucionais e didático-pedagógicas	Planejar o processo de ensino e aprendizagem
Competência investigativa e de debate	Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas
Competência tecnológica	Comunicar-se e relacionar-se com os alunos
Domínio do conteúdo	Manejo de novas tecnologias
Saber avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem	Tutoria
Ser incentivador	Empatia
Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes	Ser acessível
Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino	Compreensão
	Liderança
	Criatividade
	Ser bom ouvinte
	Entusiasmo
	Gentileza
	Incentivo

	Interesse
	Respeito
	Atualizado
	Igualitário
	Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

O alinhamento que pode ser visto ao analisar a percepção dos alunos e dos professores durante as entrevistas, reforçam a relevância das competências enumeradas para uma prática docente eficaz e humanizada, justificando esses profissionais terem sido indicados como referências acadêmicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem mista, que teve como objetivo analisar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

Em um primeiro momento, realizou-se um estudo com viés quantitativo, a fim de identificar as competências docentes de professores percebidos como referência na pós-graduação em Contabilidade. Nesse sentido, a análise descritiva evidenciou que a maioria das competências investigadas obtiveram médias altas. Dentre elas, destacaram-se em maior grau: o domínio do conteúdo e oferecer informações claras e compreensíveis.

A respeito das cinco competências consideradas essenciais em um professor-referência, sob a perspectiva dos alunos da pós-graduação em Ciências Contábeis, prevaleceram: o domínio do conteúdo; a avaliação; ser incentivador; o planejamento das aulas, pautado nos conteúdos mais importantes para o exercício profissional; a elaboração de tarefas instrutivas e a adoção de diferentes metodologias no processo de ensino. Sobre os diferentes papéis que o docente de pós-graduação desenvolve, no que tange ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, os discentes reconheceram em maior grau no professor-referência, a produção científica, tecnológica e de inovação na sua área de pesquisa (bolsista produtividade CNPq).

A análise fatorial exploratória revelou três fatores principais: Competências (inter)pessoais, institucionais e didático-pedagógicas; Competência investigativa e de debate e; Competência tecnológica, o que evidencia a necessidade de os docentes desenvolverem competências múltiplas. Esses resultados reforçam a complexidade do papel do professor nos programas de pós-graduação da área contábil, pois não basta compartilhar o conhecimento, espera-se que esses profissionais sejam capazes de integrar pesquisa, ensino e inovação, promovendo um ambiente de aprendizagem que seja dinâmico e alinhado às necessidades institucionais e sociais.

Com base nas evidências apresentadas, pode-se perceber que os alunos da pós-graduação em Contabilidade valorizam nos docentes as competências humanas, como empatia, criatividade e incentivo, as quais complementam as competências técnicas e pedagógicas esperadas de um professor-referência. Assim, é possível inferir que, mais do que a expertise acadêmica, uma abordagem centrada no desenvolvimento humano, o compromisso com práticas reflexivas e com a formação profissional dos alunos são aspectos que diferenciam os professores-referência dos demais docentes que atuam nesse nível de ensino.

Em um segundo momento, realizou-se um estudo qualitativo, tendo em vista investigar a relação entre a motivação e as competências predominantes em professores-referência que atuam na pós-graduação em Ciências Contábeis. A partir das entrevistas com os docentes, pode-se observar, inicialmente, que embora atuem em programas de mestrado e doutorado com realidades distintas e que possuam diferentes perfis, personalidades e trajetórias de vida, têm em comum a ampla experiência na docência.

Verificou-se que a paixão por ensinar, o desejo de compartilhar o conhecimento, o interesse pela pesquisa, bem como a necessidade de contribuir com a formação de outras pessoas e promover mudanças impulsionaram os professores a ingressar no ensino em nível de pós-graduação em Contabilidade. Essas razões, alinham-se à motivação intrínseca prevista na Teoria da Autodeterminação e corroboram os estudos anteriores.

Em relação à motivação extrínseca, houve, de certa maneira, consenso entre os participantes, que apontaram a possibilidade de participar de projetos de pesquisa com financiamento, o reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade, a possibilidade de participar de eventos científicos, bem como pleitear bolsas (produtividade, por exemplo), como motivos que também os mobilizam a atuar na pós-graduação. Esses achados evidenciam a presença da motivação extrínseca por regulação identificada, tal como preconiza a SDT.

Dado que os participantes da pesquisa lecionam em diferentes programas de pós-graduação da área contábil e que, assim como a literatura sugere, o ambiente de trabalho, fatores pessoais e profissionais interferem na motivação, diferentes aspectos foram pontuados pelos professores sobre aquilo que desmotiva nesse contexto. Dentre esses aspectos, destacaram-se: a falta de valorização do profissional, da carreira docente e da pós-graduação; a sobrecarga de trabalho; o sistema de avaliação da CAPES; a falta de senso coletivo entre os pares; a falta de postura e comprometimento dos alunos com o processo de ensino; a falta de apoio e escassez de recursos para o financiamento de pesquisas e; por fim, o ambiente de trabalho.

Embora tenham demonstrado dificuldade em pontuar as competências que possuem enquanto docentes, ao serem questionados sobre aquelas que julgam necessárias para exercer a docência, os professores ressaltaram a relevância não só das competências profissionais consideradas “técnicas” (oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, planejamento do processo de ensino, comunicação e relacionamento com os alunos, manejo de novas tecnologias, habilidade com a pesquisa, principalmente, por atuar na pós-graduação); como também destacaram as competências que “humanizam” esse processo, como: empatia, ser acessível, bom ouvinte, respeitoso, entre outras.

Cabe lembrar que os professores-referência identificados nesta pesquisa possuem anos de experiência na docência e ainda que o “meio acadêmico” seja marcado pelo ego, pela competitividade, pelo individualismo – usando as palavras dos próprios docentes –, não foi possível perceber vaidade nesses profissionais durante as entrevistas, principalmente, no que se refere ao fato de terem sido indicados pelos alunos. Ao contrário, surpresa, gratidão, modéstia e sensação de “dever cumprido” são palavras que definem bem a reação dos professores-referência investigados.

Foi possível notar que, embora os docentes reconheçam a importância dessa indicação, haja vista ter sido feita pelos estudantes, ao mesmo tempo, parecem não ter a real noção da magnitude da responsabilidade de sua atuação, já que para além da formação profissional, inspiram e influenciam outras pessoas a seguirem o mesmo caminho (a docência e a pesquisa). Alguns profissionais demonstraram, inclusive, preocupação ao terem sido indicados como professores-referência, pois questionaram o nível de ensino ao qual os alunos estariam sujeitos, pois, segundo eles, o “ideal” seria que não houvesse um ou outro “professor-referência”, mas vários.

Sobre a declaração de tese apresentada neste estudo, quanto a motivação docente e as competências identificadas nos professores considerados referência na pós-graduação em Contabilidade estarem relacionadas, os achados além de confirmá-la, evidenciaram que, para os docentes entrevistados, a motivação pode desempenhar um papel ainda mais relevante que as competências, à medida que pessoas mais motivadas tendem a aprimorar sua qualificação profissional, sobretudo, ao buscar desenvolver novas competências ou aperfeiçoar aquelas que já possui.

Em relação às alegrias vivenciadas ao atuarem como docentes da pós-graduação, de forma unânime, os professores-referência ressaltaram situações/momentos nos quais seus alunos estavam diretamente envolvidos e, por isso, relataram desde o entusiasmo ao vê-los apresentando suas pesquisas em importantes eventos da área contábil, à satisfação que sentem por terem contribuído com a qualificação desses estudantes. Em contrapartida, os momentos difíceis ou decepcionantes, para a maioria dos entrevistados, envolveram seus pares/colegas de trabalho, em razão, principalmente, da falta de respeito, discriminação, preconceito e competitividade.

Pode-se constatar que os desafios enfrentados pelos professores-referência são diversos e isto se deve ao fato de que, além de estarem vinculados a programas de pós-graduação com realidades institucionais muito distintas, esses profissionais possuem diferentes perfis e estão em momentos diferentes em suas carreiras. Os desafios relatados envolvem, em resumo: a

preocupação com a produção acadêmica em um nível internacional; a nova geração de alunos; o relacionamento interpessoal; manter-se atualizado; a motivação dos discentes; as exigências da CAPES, em termos de avaliação; reconhecimento e respeito; a falta de apoio financeiro à pós-graduação e; conciliar a maternidade e a carreira.

Ao analisar comparativamente a percepção dos discentes sobre as competências que consideram relevantes em um professor-referência da pós-graduação em Contabilidade (primeira etapa da pesquisa) e as respostas dadas pelos docentes sobre as competências que consideram essenciais para atuar nesse nível de ensino (segunda etapa da pesquisa), verificou-se que houve um alinhamento em torno das expectativas desses indivíduos, à medida que, segundos eles, as competências pessoais exercem um papel tão importante quanto as competências específicas do processo de ensino, no contexto da aprendizagem.

Um aspecto que merece ser destacado, refere-se aos diferentes papéis que podem ser exercidos pelos docentes. O fato de os professores-referência indicados terem uma carreira sólida como pesquisadores, reforça o reconhecimento que foi dado pelos alunos a esses profissionais na etapa anterior do estudo, em razão da notória produção científica, tecnológica e de inovação na área que investigam (bolsista produtividade CNPq).

Ao reconhecer que é responsabilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis formar profissionais qualificados para atuar no ensino e na pesquisa, entende-se que investigar a motivação e as competências dos docentes que lecionam nesses cursos é relevante, sobretudo, ao considerar que esses fatores influenciam tanto a sua atuação profissional, quanto o processo de ensino que conduzem.

Em um contexto como o da pós-graduação em Contabilidade, onde tem sido priorizada a formação voltada para a pesquisa em detrimento à formação docente, reforçada pela escassez de componentes curriculares dedicados à formação didático-pedagógica dos discentes, considera-se que estudos como este são necessários e apresentam implicações práticas importantes, haja vista que os docentes aqui investigados evidenciam um nível de comprometimento com o processo de ensino que ultrapassa a mera formação acadêmica e profissional pela qual são responsáveis. São seres humanos formando outros seres humanos, que conscientes ou não sobre a relevância do papel e do trabalho que desenvolvem, inspiram seus pares e alunos. Alunos esses que, em algum momento, serão seus colegas de trabalho ou assumirão seus lugares na sucessão.

Esta pesquisa busca promover uma reflexão em torno dos profissionais que têm como responsabilidade a formação inicial de docentes e pesquisadores. Nesse sentido, entende-se que ela contribui não só ao discutir o papel da pós-graduação nesse processo de formação, mas

principalmente, por evidenciar a percepção de alunos e docentes em torno das competências e da motivação dos professores-referência que lecionam nesse nível de ensino. Logo, espera-se que os resultados possam contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional daqueles que atuam como docentes. Além disso, entende-se que a expectativa de crescimento pessoal e profissional de professores e alunos, é algo que deve ser considerado e nortear a dinâmica dos programas de pós-graduação.

Os achados sugerem que os cursos de pós-graduação da área contábil devem priorizar um equilíbrio entre a formação técnica e humana, visando o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais, assegurando, assim, uma qualificação mais ampla para os futuros profissionais. Ademais, essas implicações contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão dos cursos de pós-graduação, à medida que ressaltam a importância de haver uma formação integral para os professores, que associe o rigor acadêmico às competências humanas. De maneira geral, entende-se que cabe aos programas oferecerem mecanismos que possibilitem o desenvolvimento contínuo de todos os envolvidos, o que pode favorecer a qualidade e a inovação do ensino e da pesquisa nesse contexto.

Ao enfatizar o papel do professor-referência na formação de futuros docentes e pesquisadores, o estudo revela que professores mais motivados, qualificados e humanos podem não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas, principalmente, inspirar e incentivar os alunos a buscarem as carreiras acadêmica e profissional com maior afinco. Esta ideia reforça a relevância desta pesquisa, no que se refere a sua potencialidade em contribuir para a redução dos crescentes índices de evasão observados na pós-graduação no período pós-pandemia, à medida que a motivação e as competências docentes podem repercutir no entusiasmo e engajamento dos estudantes.

A prioridade que tem sido dada à formação voltada para a pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, somada à escassez de componentes curriculares dedicados à formação didático-pedagógica nesses cursos, destacam ainda mais a importância da investigação aqui realizada, tendo em vista que os discentes se inspiram e se espelham nos professores que consideram como referência. Afinal, se os cursos não são capazes de assegurar a formação para que o aluno possa atuar como docente futuramente, cabe ao estudante aprender com quem admira. Logo, a responsabilidade desses docentes não se limita à formação acadêmica desses alunos, pois mais do que a formação profissional, seus comportamentos e competências também influenciam na vida dos estudantes.

A educação no Brasil, mais especificamente, a pós-graduação, carece de maior valorização, o que envolve rever as políticas públicas dedicadas à área, promover maior volume

de investimentos em recursos humanos e infraestrutura, a fim de assegurar as condições que o ensino e a pesquisa requerem e merecem. A pós-graduação exige dedicação diferenciada por parte do docente, sem que haja, muitas vezes, qualquer vantagem em termos de carga horária ou remuneração financeira. Não à toa, alguns dos professores-referência entrevistados destacaram a sobrecarga de trabalho como um dos aspectos que mais os desmotiva a atuar nesse nível de ensino. Assim, deve haver um maior reconhecimento em torno do papel que os professores desenvolvem e isso perpassa por uma maior valorização da carreira docente, associada ao oferecimento de melhores condições de trabalho e ensino.

Ainda que a pesquisa tenha dado ênfase à motivação e às competências docentes de professores-referência, fatores que, evidentemente, relacionam-se bastante a aspectos pessoais desses indivíduos, não se deve desconsiderar a responsabilidade do poder público, das instâncias reguladoras, órgãos de fomento e IES para com esses profissionais, pois muitas das queixas dos docentes sobre suas condições de trabalho estão diretamente ligadas à atuação dessas instituições.

Esta pesquisa evidencia a necessidade de que órgãos como a CAPES, repensem e reformulem a sistemática de avaliação dos cursos de pós-graduação, em virtude do impacto/pressão que as métricas atuais praticadas (pautadas em índices de produtividade) exercem sobre a saúde física e mental dos docentes; refletindo, conseqüentemente, no trabalho que desenvolvem e no processo de formação pelo qual são responsáveis. É preciso humanizar esse processo.

Embora os professores participantes da pesquisa tenham demonstrado um interesse genuíno em relação à docência na pós-graduação, evidentemente, após anos lecionando nesse ambiente, o entusiasmo de muitos deles já não é o mesmo de quando ingressaram na carreira. Mesmo que a motivação e o ciclo de vida docente estejam relacionados, considera-se relevante que o poder público, agências de fomento à pesquisa e IES, promovam iniciativas que valorizem o trabalho docente, a fim não só de motivar, mas principalmente, manter esses profissionais motivados e comprometidos com a função que exercem, haja vista que essa motivação repercute na qualidade do ensino e da pesquisa que são desenvolvidas na pós-graduação. Isso envolve assegurar condições de trabalho dignas, em termos de infraestrutura, carga horária, remuneração adequada, promover e incentivar a realização de cursos de qualificação/aprimoramento pessoal e profissional, oferecer programas de apoio para que esses professores possam cuidar da saúde física e mental.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa não teve como pretensão idealizar o professor que leciona ou deve atuar no ensino de pós-graduação em Ciências Contábeis, tampouco

estabelecer um modelo/padrão ideal de docência. Este estudo busca promover uma discussão, bem como trazer reflexões acerca da motivação e das competências dos profissionais considerados referência na área, os quais têm como responsabilidade formar futuros pesquisadores e docentes, que mais cedo ou mais tarde, naturalmente, assumirão seus papéis no processo de sucessão.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se a ausência de respostas por parte das secretarias e coordenações dos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis quanto ao número de alunos matriculados durante a pesquisa. Isso dificultou a sensibilização dos estudantes e, conseqüentemente, no índice de respostas obtido. Destaca-se, a dificuldade de agendar as entrevistas com os docentes (professores-referência), dadas as demandas acadêmicas nas quais estão envolvidos. Ressalta-se ainda, que os instrumentos de coleta de dados aplicados (questionário e roteiro de entrevistas) não apresentaram uma definição prévia para o termo “professor-referência” e dada a subjetividade dessa interpretação, isso pode representar também uma limitação da pesquisa. Por fim, é válido pontuar que os resultados apresentados, referem-se à investigação aqui realizada e, portanto, não podem ser generalizados.

Em alguns programas de pós-graduação da área contábil, periodicamente, os discentes são convidados a participar do processo de avaliação de seus professores. Nesse sentido, para estudos futuros, sugere-se que seja realizada uma pesquisa junto aos docentes mais bem avaliados desses cursos, a fim de conhecer suas trajetórias profissionais, perfis, motivações e competências. Além disso, sugere-se que seja realizada uma investigação, a fim de compreender de maneira mais aprofundada, a percepção dos alunos de pós-graduação em Contabilidade sobre como a motivação e as competências dos professores pode afetar o processo formativo no qual estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AHN, I.; CHIU, M. M.; PATRICK, H. Connecting teacher and student motivation: student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. **Contemporary Educational Psychology**, v. 64, p. 1-14, 2021.
- ALCANTARA, C. C. V.; DELMONACO, M. H.; CAMACHO, R. R.; ABBAS, K. Motivação dos mestrandos em Ciências Contábeis para a realização do doutorado: uma análise a partir da escala de motivação acadêmica (EMA). **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 20, n. 3, art. 3, p. 32-44, 2019. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2019v20n3t03>
- ALCANTARA, C. C. V.; BORGES, I. M. T.; PAVÃO, J. A. O que querem os alunos que cursam uma especialização a distância? Um estudo sob a luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 12, n. 1, p. 48-62, 2020. <https://doi.org/10.5380/rcc.v12i1.73204>
- ALEXANDER, C.; WYATT-SMITH, C.; DU PLESSIS, A. The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 96, P. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- ALVES, A. V. S.; BARBOSA, C. R.; DIB, A. Fundamentos pedagógicos e a formação do docente: a experiência do estágio à docência. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, p. 63-88, 2016. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2186>
- ALVES, R. B.; CURADO, B. T. F. O narcisismo na docência universitária. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 259-276, 2017. <https://doi.org/10.12957/epp.2017.34940>
- AMARAL, L. B.; FREITAS, A. G. R.; PINHEIRO, L. E. T. Perfil que define um professor exemplar: percepção de alunos da pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 14, n. 1, P. 34-56, 2020. <https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v14i1.35193>
- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, 19(48), p. 91-10, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- ARAÚJO, A. M. P. Formação do professor de Contabilidade: uma proposta pedagógica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 6, p. 49-54, 2017.
- ARAÚJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G. J. 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>
- ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Satisfação dos professores de contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 28, n. 74, p. 264-281, 2017. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201703420>

BAGIO, V. A.; CASTANHO, LIMA, M. E. L. M.; PEREIRA, A. L. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, e46570, p. 1-11, 2019. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i2.46570>

BAKER, C. R., BETTNER, M. S. Interpretive and critical research in accounting: A commentary on its absence from mainstream accounting research. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 8, n. 4, p. 293-310, 1997. <https://doi.org/10.1006/cpac.1996.0116>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2011. (Obra original publicada em 1977).

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1- Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1152- 1160, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011>

BENTO, G. S.; KVITKO, L.; CARVALHO, L. C. Como descrever um professor exemplar? Percepções de estudantes de graduação em Administração e Ciências Contábeis. **Revista GUAL**, v. 14, n. 1, p. 67-83, 2021. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e72618>

BERAZA, M. A. Z. El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. **Revista de docencia universitaria**, v. 10, n. 1, p. 17-42, 2012. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

BERGNER, J.; LIN, L.; TEPALAGUI, N. K. Teacher training for Ph.D students: recommendations for content and delivery. **E-journal of business education & scholarship of teaching**, v. 9, n. 1, p. 61-69, 2015.

BLASKOVA, M.; BLASKO, R.; FIGURSKA, I.; SOKOL, A. Motivation and development of the university teachers' motivational competence. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 182, p. 116-126, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.746>

BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. A Teoria da Autodeterminação Aplicada na Análise da Motivação e do Desempenho Acadêmico Discente do Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Pública Brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 32, p. 89-107, 2017. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRIGHTMAN, H. J.; NARGUNDKAR, S. Implementing comprehensive teacher training in business doctoral programs. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 11, n. 4, 2013. <https://doi.org/10.1111/dsji.12013>

BULGARELLI, L. Um governo que dissemina pânico entre quem produz pesquisa no Brasil. **El País**, 15 de maio de 2019. Tribuna. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/opinion/1557878110_995023.html>. Acesso em 10 ago. 2021.

CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>

CARLOS-GUZMÁN, J. J. Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 2, p. 133-149, 2018. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

CARLOS-GUZMÁN, J. J. Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 111, p. 1-32, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3905>

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; SILLAS, E. P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de Contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**, v. 6, n. 2, p. 63-82, 2012.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Ampl; Sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

COLARES, A. C. V.; CASTRO, M. C. C. S.; BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J. V. A. Motivação docente na pós-graduação *stricto sensu*: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 30, n. 81, p. 381-395, 2019. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesq.**, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Trad. Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, A. P. C.; QUINTANA, A. C.; MACHADO, D. G.; CZARNESKI, F. R.; LUCAS, L. O. Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de Ciências Contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. **Revista Ambiente Contábil**, v. 9, n. 1, p. 163-184, 2017. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2017v9n1ID7222>

CRUZ, M. O.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Estilos motivacionais dos professores de Ciências Contábeis. **Revista BASE**, v. 18, n. 3, p. 438-462, 2021. <https://doi.org/10.4013/base.2021.183.04>

D'ANJOUR, M. F.; MEDEIROS, B. C.; GALVÃO, M. F. S. M.; CARVALHO, A. E. C. Motivação à luz da teoria da autodeterminação: uma análise comparativa do processo motivacional de concluintes dos mestrados acadêmico e profissional em administração.

Organizações em contexto, v. 15, n. 30, p. 83-120, 2019. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v15n30p83-120>

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 175-182, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. Motivação docente: reflexões acerca do construto. **Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 772-792, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300011>

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, n. 65, 2017, p. 201-218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47470>

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>

DUNN, K. A.; HOOKS, K. L.; KOHLBECK, M. J. Preparing future accounting faculty members to teach. **Issues in Accounting Education**, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2016. <https://doi.org/10.2308/iace-50989>

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A.; NEVES, P. A.; TEIXEIRA, J. D. V. Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, n. 71, p. 243-258, 2016.

FARIAS, R. S.; LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; ARAÚJO, A. M. P.; ZANINI, R. R. O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 19, n. 3, p. 15-27, 2018. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2018v19n3t02>

FARIAS, R. S.; STANZANI, L. M. L.; LIMA, J. P. R.; ARAÚJO, A. M. P. Preparação para a docência universitária: um estudo dos espaços formativos. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 17, n. 4 p. 606-631, 2020.

FÁVERO, L. P; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170211>

FERNET, C.; SENÉCAL, C.; GUAY, F.; MARSH, H.; DOWSON, M. The Work Tasks Motivation Scale. **Journal of Career Assessment**, v. 16, n. 2, p. 256-279, 2008. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>

FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A. O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 28, n. 130, p. 1-30, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5326>

FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A.; FARIAS, R. S. O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em Contabilidade. **REPeC**, v. 14, n. 2, p. 158-176, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2525>

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial, p. 183-196, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>

FLICK, U. **Reflexividade do pesquisador e da pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 5 ed. São Paulo: GEN, 2020.

GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de Administração. **Avaliação**, v. 17, n. 1, p. 65-86, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000100004>

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. **Competing paradigms in qualitative research**. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc. pp. 105–117, 1994.

GUELFÍ, B. F. C.; TUMELERO, R. C.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Ao mestre com carinho: o bom professor sob a ótica dos discentes de Ciências Contábeis da geração Y. **REPEC**, v. 12, n. 1, p. 45-65, jan./mar. 2018. <https://doi.org/10.17524/repec.v12i1.1415>

HAN, J.; YIN, H. Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. **Cogent Education**, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>

HILLEN, C.; LAFFIN, M.; ENSSLIN, S. R. Proposições sobre formação de professores na área contábil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 106, p. 1-30, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3060>

HORNSTRA, L.; STROET, K.; RUBIE-DAVIES, C.; FLINT, A. Teacher Expectations and Self-Determination Theory: Considering Convergence and Divergence of Theories. **Educational Psychology Review**, v. 35, n. 76, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09788-4>

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 27 abr. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf>. Acesso em 09 jan. 2025.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2020. INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO AMEAÇAM FECHAR AS PORTAS DEVIDO AOS CORTES ORÇAMENTÁRIOS. **ANDES**, 2021. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/instituicoes-publicas-de-ensino-ameacam-fechar-as-portas-devido-aos-cortes-orcamentarios1>>. Acesso em 20 mai. 2022.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação: Revista da Faculdade de Educação**, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr.2004.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. S. The pedagogical training of teachers in stricto sensu programs in Accounting Sciences. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, v. 8, n. 18, p. 255-265, 2014.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. S. Formação pedagógica do professor de Contabilidade: o tema em debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 77, p. 1-27, 2016. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372>

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, mai./jun./jul./ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENSKITE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LIMA, M. C.; LANGRAFE, T. F.; TORINI, D. M.; CECONELO, A. R. Transformação pedagógica e (auto)formação docente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 214-243, 2020. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n1.1739>

LIMA, G. F.; CUNHA, D. A. Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1751>

LIZARDO, E.; BONONE, L. M.; OLORRUAMA, D.; FAIRBANKS, C.; SOUSA, E. J. S. **Dossiê Florestan Fernandes: Pós-graduação e trabalho no Brasil**. São Paulo: ANPG/CEMJ, 2023. Disponível em: https://jornal.pucsp.br/sites/default/files/dossie_florestan_fernandes_qrcode.pdf.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO-TAYLOR, M. L.; SOARES, V. M.; FERREIRA, J. B.; GOUVEIA, O. M. R. What factors os satisfaction and motivation are affecting the development of the academic career in Portuguese higher education institutions? **RAP**, v. 45, n. 1, p. 33-44, jan./fev. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000100003>

MAJID, N. A.; JELAS, Z. M.; AZMAN, N. RAHMAN, S. Communication skills and work motivation amongst expert teachers. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 7, p. 565-567, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.075>

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARQUES, L.; BIAVATTI, V. T. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista GUAL**, v. 12, n. 2, p. 24-47, 2019. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2012. Recuperado de <https://docplayer.com.br/5483449-Marcos-tarciso-masetto-competenciapedagogica-do-professor-universitario.html>

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. R. **Análise fatorial**. Brasília: Enap, 2019.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010. <https://doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>

MOURA, E. G.; CAMARGO JUNIOR, K. R. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n. 4, p. 1-3, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00052917>

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. p. 731-747, jul./ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>

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.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Espanha, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>

NGANGA, C. S. N.; CASA NOVA, S. P. C.; LIMA, J. P. R. (Re)Formação docente em Contabilidade: uma reflexão sobre os programas de doutorado no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v.16:e191038, p. 1-12, 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2022.191038>

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis.

Enfoque: Reflexão Contábil, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.

<https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, n. 21, p. 1-20, 1999. <https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005>

PARANHOS, R.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C.; SILVA JÚNIOR, J. A.; FREITAS, D. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, n. 42, 2016, p. 384-411. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>

PARRY, S. B. **The guest for competencies**. Training, Excelsior, v. 33, n. 7, p. 48-56, 1996.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 4- 29, 2014. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4>

PAVÃO, J. A.; BORGES, I. M. T.; VOESE, S. B. O Que Motiva os Alunos e Alunas do Curso de Ciências Contábeis? Um Estudo sob a Luz da Teoria da Autodeterminação. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da UFRGS**, v. 20, n. 46, p. 45-54, 2020.

PLATAFORMA SUCUPIRA. 2023. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf;jseccionid=yWmB0oNirifh6+NnhEfQ0M9M.sucupira-204>>. Acesso em 08 out. 2023.

PRIM, M. M.; BACH, L. E.; MARTINS, Z. B. Características do professor ideal: uma percepção dos graduandos em Ciências Contábeis de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 19, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.16930/2237-766220203001>

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169-184, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>

RAO, M. B. Motivation of teachers in higher education. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 469-488, 2016. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2015-0066>

RICARDINO JUNIOR, A. A.; GONZALES, A.; BIFI, C. R. O desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis nos dois exames de suficiência promovidos pelo CFC em 2017. **Redeca**, v. 6, n. 1, p. 106-127, 2019. <https://doi.org/10.23925/2446-9513.2019v6i1p106-127>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary educational psychology**, 61, article 101860, p. 1-11, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

RYNES, S.; GEPHART JR.; R. P. Qualitative research and the Academy of Management Journal. **The Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454-463, ago. 2004. <https://doi.org/10.5465/amj.2004.14438580>

SHULMAN, L. S. Foreword. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Examining pedagogical content knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. IX-XII.

SILVA, A. B. Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em Administração. **Revista de Administração de Empresas**, v. 59, n. 5, p. 341-352, 2019. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020190504>

SILVA, A. B. da; COSTA, F. J. da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>

SILVA, A.; PLETSCHE, C. S.; BIAVATTI, V. T. Reação motivacional docente do curso de graduação em Ciências Contábeis sob a perspectiva da Teoria Atribucional. **Contabilidade y Negocios**, v. 10, n. 20, p. 70-82, 2015. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.201502.005>

SILVA, Taís Duarte. Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em Ciências Contábeis. 2021. 114 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007. <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. de A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 6-21, 2008.

SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R.; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. C. J. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2010.v7.18>

SOUZA-SILVA, J. C.; PAIXÃO, R. B.; LIMA, S. S. G. Contribuições da pós-graduação *stricto sensu* em Administração para a formação docente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 375-411, 2022. <https://doi.org/10.13058/raep.2022.v23n2.2248>

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TOLENTINO, J. E. F.; SILVA, R. M. P.; COSTA, A. J. B.; ARAUJO NETO, L. M. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de

Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 13, n. 39, p. 9-20, 2014.
<https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v13n39p9-20>

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. Content analysis in the perspective of Bardin: Contributions and limitations for qualitative research in education. **Scielo Preprints**, p. 1-26, 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-469849377-t>

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

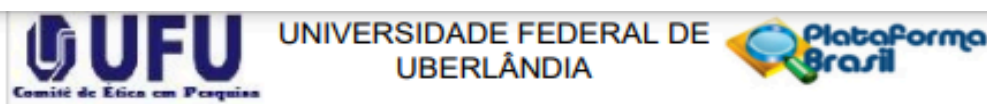
VILLAR, E. G.; CORREA, M. V. P.; WALTER, S. A.; LOURENÇO, M. L. As múltiplas representações no cotidiano: os papéis do docente de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil. **Revista Alcance**, v. 26, n. 3, p. 334-347, 2019.
[https://doi.org/10.14210/alcance.v26n3\(Set/Dez\).p334-347](https://doi.org/10.14210/alcance.v26n3(Set/Dez).p334-347)

ZABALZA, M. A. Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narceas Ediciones, 2003.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WIEBUSCH, A.; KORMAN, R. F.; SANTOS, B. S. Motivação docente: permanência ou desistência na profissão? **Educação em Perspectiva**, 11 (e020026), p. 1-16, 2020.
<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9086>

APÊNDICE A – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS COMPETÊNCIAS E MOTIVAÇÕES DE QUEM 'FORMA' OS 'FORMADORES' DE PROFISSIONAIS DA CONTABILIDADE: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES-REFERÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68358822.7.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.056.002

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2053643 e Projeto Detalhado (projeto_CEP.docx), postados em 30/03/2023 e 10/05/2023.

INTRODUÇÃO

A pesquisa visa identificar as competências e a motivação de professores percebidas como referências pelos pós-graduandos da área contábil.

Área de estudo: Brasil.

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e quantitativa.

Continuação do Parecer: 6.056.002

(B) Tamanho da amostra - 130 participantes.

Sendo:

- 100 alunos de pós-graduação stricto sensu da área contábil (mestrado e doutorado acadêmico) em vigência no Brasil.
- 30 professores de pós-graduação stricto sensu da área contábil (mestrado e doutorado acadêmico) em vigência no Brasil.
- Amostra não probabilística, sendo um universo de provavelmente 300 discentes e 100 docentes. Os pesquisadores estimam receber resposta positiva de 100 alunos e 30 docentes.
- Justificativa apresentada pelos pesquisadores: "Este número é justificável, haja vista a pretensão de que haja a representatividade de pelo menos um profissional vinculado a cada um dos programas de pós-graduação na pesquisa".

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes

==> Recrutamento e abordagem do participante estudante de curso de pós-graduação de stricto sensu da área de ciência Contábil:

- "O contato com os discentes será realizado a partir dos e-mails dos mesmos, disponibilizados nos endereços institucionais oficiais (sites) dos programas de pós-graduação aos quais estejam vinculados. Será encaminhada mensagem via correio eletrônico com o convite para participação no estudo, constando o link do formulário (questionário) disponibilizado no Google Forms, o qual evidenciará, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

==> Recrutamento e abordagem do participante professor-referência de curso de pós-graduação de stricto sensu da área de ciência Contábil:

- "O contato inicial/convite para participação no estudo ocorrerá a partir do e-mail institucional do profissional (disponibilizado no site oficial do programa de pós-graduação ao qual está vinculado).
- "No caso de aceite do indivíduo, será enviado um novo e-mail para agendamento prévio de entrevista, que ocorrerá online por meio da Plataforma de videoconferências Google Meet. No e-mail constará ainda o Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser



Continuação do Parecer: 6.056.002

encaminhado para a pesquisadora preenchido".

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento

==> Local: coleta de dados em ambiente virtual com divulgação dos formulários em todo o país.

==> Instrumentos:

(1) Questionário on line:

- O questionário será aplicado à estudantes de cursos de pós-graduação de stricto sensu da área de ciência Contábil.
- O questionário contém: "uma parte inicial composta por nove questões, voltadas para a caracterização do perfil do pós-graduando, enquanto a segunda parte apresenta trinta e nove proposições relacionadas às competências e características de professores percebidos como referência".
- Total de questões: 48 questões.
- Tempo médio para responder o questionário: 10 minutos.
- Plataforma virtual para coleta de dados: Google Forms.

(2) Entrevista on line:

- Serão realizadas entrevistas com os professores-referência indicados pelos estudantes (na fase anterior da pesquisa), a fim de verificar a motivação para atuarem nos cursos de pós-graduação".
- "O roteiro da entrevista apresenta quatorze perguntas que estão voltadas para investigar o tempo de atuação na docência, a área de atuação desses professores, a qualificação didático-pedagógica, os motivos que os impulsionaram a atuar nesses cursos, dentre outros aspectos".
- As entrevistas serão gravadas e transcritas, esses arquivos serão repassados ao participante para sua verificação.
- Tempo médio de duração das entrevistas: 60 minutos.
- Plataforma virtual para coleta de dados: Google Meet.

(E) Metodologia de análise dos dados

- Análise dos dados coletado por meio dos questionários: será realizada a análise descritiva dos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 8.058.002

dados e, posteriormente, a análise fatorial exploratória.

Segundo os pesquisadores: "Cabe esclarecer que na análise quantitativa, os dados levantados serão analisados conjuntamente, o que assegura que não ocorra a identificação dos participantes".

- Análise dos dados coletados por meio das entrevistas: "as informações coletadas serão transcritas e, posteriormente, será aplicada a análise de conteúdo para a análise das mesmas".

- Segundo os pesquisadores: "Destaca-se que para assegurar o sigilo quanto à identidade dos entrevistados, serão atribuídos códigos (a letra "P" seguida de um número distinto) para identificar cada [participante da pesquisa]".

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - "Serão considerados os discentes dos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis vigentes no Brasil, bem como os professores-referência indicados por esses estudantes".

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - "Para a realização do estudo, serão excluídos os programas de pós-graduação lato sensu em Ciências Contábeis brasileiros".

CRONOGRAMA

- Coleta de dados/questionário: 01/07/2023 a 31/07/2023.

- Coleta de dados/entrevistas: 01/09/2023 a 31/03/2024.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio de R\$ 150,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Analisar a relação entre as competências predominantes de docentes identificados como professores-referência com a motivação docente para a atuação profissional na pós-graduação em Contabilidade.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Identificar as características e competências docentes de professores percebidos como referência pelos pós-graduandos da área contábil. - Identificar a motivação docente de professores percebidos como referência pelos pós-graduandos da área contábil.

Continuação do Parecer: 6.056.002

- Causar cansaço nos participantes, "dada a atenção e tempo requerido no preenchimento do questionário, bem como na entrevista".

==> Medida mitigadora: "Serão realizados pré-testes nos instrumentos de coleta de dados (questionário e roteiro da entrevista), a fim de aprimorá-los e assim, otimizar o tempo do respondente ao contribuir com o estudo".

- Identificação dos participantes.

==> Medida mitigadora:

- "Destaca-se que a identificação não é exigida para responder o questionário e nem mesmo na participação da entrevista".

- "[...] Para assegurar a total confidencialidade do participante e minimizar o potencial risco de violação, o convite para a entrevista será feito de forma individual, tendo apenas um remete e um destinatário no envio do e-mail. [...] O link para a entrevista será diferente para cada entrevistado".

- "Concluída a coleta de dados, será realizado o download da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade dos pesquisadores e será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será mantido para os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido".

- "[...] Na análise das informações levantadas nas entrevistas, após a transcrição das mesmas, no tratamento de dados, serão retidas informações que possam identificar os participantes, como gírias e vocabulários específicos".

- "Na elaboração dos resultados, os respondentes receberão um código para que seja preservada a identidade do indivíduo, a fim de assegurar o sigilo e a privacidade do mesmo".

- "Na análise dos dados levantados tanto na aplicação dos questionários quanto nas entrevistas, todas as informações serão tabuladas e analisadas de forma conjunta".

BENEFÍCIOS - Em síntese: "Compreender as competências e motivação de professores-referência que atuam nos programas de pós-graduação pode contribuir para a reflexão acerca da formação docente e isto, consequentemente, irá refletir na qualidade do ensino superior e na qualificação dos futuros profissionais da área contábil".

"[...] Espera-se que os resultados da investigação aqui proposta possam servir também de direcionamento pessoal e profissional para os docentes que já atuam no ensino de contabilidade e para aqueles que estão em formação (pós-graduandos)".



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.056.002

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 6.031.706, de 29 de abril de 2023, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - No documento TCLE para os participantes que responderão o questionário em ambiente virtual (arquivo: TCLE_questionario.docx):

Pendência 1.1 - Acrescentar os riscos e medidas mitigadoras com relação os riscos típicos da pesquisa em ambiente virtual, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

RESPOSTA - Os riscos da pesquisa estão relacionados à possibilidade de identificação dos respondentes, dados os riscos inerentes aos meios eletrônicos e ambiente virtual, porém, esses riscos serão minimizados, tendo em vista que o nome ou qualquer tipo de informação de identificação dos participantes não serão exigidos para responder o questionário. Há um pequeno risco quanto ao comprometimento dos dados levantados na aplicação online do questionário. No entanto, concluída a coleta de dados, será realizado o download dos mesmos para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade da pesquisadora, cujo acesso é protegido por senha pessoal e será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.2 - Assegurar que o convite para participação na pesquisa não será feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

RESPOSTA - O convite para participação na pesquisa será enviado por e-mail, na forma de lista oculta, a fim de evitar a identificação dos convidados, bem como a visualização de suas informações de contato por terceiros.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.056.002

Pendência 1.3 - Garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

RESPOSTA - Ressalta-se que o preenchimento do questionário poderá ser interrompido a qualquer momento, caso essa seja a vontade do respondente, sem que haja a necessidade de justificativa ou explicação por parte do mesmo.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.4 - Garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

RESPOSTA - O participante tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder às perguntas. Além disso, tem a liberdade de decidir se deseja participar ou não da pesquisa a qualquer momento.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.5 - Incluir as medidas que serão tomadas com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados coletados em ambiente virtual (Ofício circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS)

RESPOSTA - Concluída a coleta de dados, será realizado o download dos mesmos para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade da pesquisadora, cujo acesso é protegido por senha pessoal e intransferível; além disso, será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.6 - Incluir informações sobre a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.



Continuação do Parecer: 6.056.002

Pendência 1.3 - Garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

RESPOSTA - Ressalta-se que o preenchimento do questionário poderá ser interrompido a qualquer momento, caso essa seja a vontade do respondente, sem que haja a necessidade de justificativa ou explicação por parte do mesmo.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.4 - Garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

RESPOSTA - O participante tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder às perguntas. Além disso, tem a liberdade de decidir se deseja participar ou não da pesquisa a qualquer momento.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.5 - Incluir as medidas que serão tomadas com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados coletados em ambiente virtual (Ofício circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS)

RESPOSTA - Concluída a coleta de dados, será realizado o download dos mesmos para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade da pesquisadora, cujo acesso é protegido por senha pessoal e intransferível; além disso, será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 1.6 - Incluir informações sobre a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.056.002

RESPOSTA - O participante terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado. Além disso, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, é possível solicitar a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A análise foi realizada de acordo com o(s) arquivo(s):

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053643.pdf – de 30/03/2023.
- 2) projeto_CEP.docx – de 30/03/2023.
- 3) TCLE_questionario.docx - de 10/05/2023.
- 4) TCLE_entrevista.docx – de 30/03/2023.
- 5) link_curriculo.docx – de 29/03/2023.
- 6) termo_compromisso.pdf – de 29/03/2023.
- 7) folha_de_rosto.pdf – de 29/03/2023.
- 8) Resposta_pendencias.docx - de 10/05/2023.

Recomendações:

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

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 6.031.706, de 29 de abril de 2023, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: FEVEREIRO/2025.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

Continuação do Parecer: 6.056.002

CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprovatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053643.pdf	10/05/2023 12:34:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP.docx	10/05/2023 12:33:41	LAYNE VITÓRIA FERREIRA	Aceito
Outros	Resposta_pendencias.docx	10/05/2023 12:32:04	LAYNE VITÓRIA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario.docx	10/05/2023 12:29:19	LAYNE VITÓRIA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista.docx	30/03/2023 11:16:25	LAYNE VITÓRIA FERREIRA	Aceito
Outros	link_curriculo.docx	29/03/2023 15:35:34	LAYNE VITÓRIA FERREIRA	Aceito
Declaração de	termo_compromisso.pdf	29/03/2023	LAYNE VITÓRIA	Aceito



Continuação do Parecer: 6.056.002

Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	15:17:01	FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/03/2023 15:14:50	LAYNE VITORIA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 12 de Maio de 2023

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

APÊNDICE B – Questionário

Professores-referência da pós-graduação na área contábil: um olhar acerca de suas competências

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “As motivações e competências de quem ‘forma’ os ‘formadores’ de profissionais da Contabilidade: um estudo sobre professores-referência na pós-graduação em Ciências Contábeis”, sob a responsabilidade da doutoranda Layne Vitória Ferreira, discente no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal.

Nesta pesquisa, nós buscamos identificar as competências docentes de professores percebidos como referência pelos pós-graduandos da área contábil.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido eletronicamente pela pesquisadora Layne Vitória Ferreira, o qual aparecerá para o participante no início do questionário para leitura. Em seguida, ao estar de acordo com o TCLE, o participante deverá assinalar a opção ‘ACEITO’ para ter seus dados e contribuições usados na pesquisa. Caso assinale a opção ‘NÃO ACEITO’, seus dados e contribuições não serão usados na pesquisa.

Ao aceitar participar da pesquisa, o participante receberá a mensagem destacada para guardar em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento. A sua não aceitação em participar do estudo, não incorrerá em prejuízo para a análise dos resultados do mesmo. Todas as respostas serão analisadas em conjunto, preservando a identidade dos participantes. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será convidado a responder um questionário composto por questões de múltipla escolha e assertivas para as quais você deverá atribuir uma nota acerca da sua percepção sobre o professor-referência que atua no ensino em nível de pós-graduação em Contabilidade. Assim, não há resposta certa ou errada, trata-se da percepção do participante acerca das proposições apresentadas no formulário. O tempo médio para responder o questionário é de aproximadamente 10 minutos. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos que a presente pesquisa pode oferecer ao participante, referem-se ao cansaço, dada a atenção e tempo requerido no preenchimento do questionário. Para minimizar esse risco, foram

realizados pré-testes no instrumento de coleta de dados (questionário), a fim de aprimorá-lo e assim, otimizar o tempo do respondente ao contribuir com o estudo. Além disso, há risco quanto à identificação dos participantes. Por isso, destaca-se que a identificação não é exigida para responder o questionário. Ademais, para a análise dos dados, todas as informações levantadas serão tabuladas e analisadas de forma conjunta. Os benefícios da pesquisa estão ligados à contribuição para que as instâncias reguladoras e as instituições de ensino superior desenvolvam iniciativas voltadas para a promoção e valorização da qualificação docente, no âmbito da pós-graduação, o que refletirá na qualidade do ensino que é oferecido.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Layne Vitória Ferreira – lyvferreira@gmail.com e/ou Edvalda Araújo Leal – edvalda@ufu.br ou pelo endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco: 1F, sala 246, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG CEP: 38408-100; Telefone: (34) 3291-5904. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

1ª seção) São apresentadas abaixo assertivas ligadas às **competências de professores que atuam no ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis** (mestrado e doutorado acadêmico).

Com base na sua percepção, atribua uma nota de zero a dez (0 a 10) para as proposições apresentadas, considerando, primeiramente, **o(a) professor(a)-referência** e, depois, o que você considera, **de maneira geral, sobre os professores**.

Em relação à nota, quanto mais próxima de 0, menor o seu grau de concordância com a característica ou competência apresentada e quanto mais próxima de 10, maior o seu grau de concordância. (Obs: podem ser atribuídas notas fracionadas como 2,6; 5,8; 9,5, por exemplo).

Competências	Professor-referência
1) É sensível	
2) Domina o conteúdo	
3) Identifica-se com a instituição de ensino em que atua e sabe trabalhar em equipe	
4) É sensível à heterogeneidade cultural presente na universidade e na sociedade	
5) É humorado	
6) Domina os recursos tecnológicos	
7) Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente	
8) É incentivador	
9) É empático	
10) Tem a docência como objeto de análise e investigação, inclusive, com publicações na área de ensino	
11) É criativo	
12) Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes	
13) É capaz de trabalhar em turmas numerosas e zela por um clima agradável em sala de aula	
14) É inovador	
15) Assume as responsabilidades inerentes à docência e empenha-se em ser o suporte do discente no processo de ensino	
16) Planeja o processo de ensino e aprendizagem conforme as diretrizes legais, o projeto didático pedagógico, a estrutura curricular da disciplina, de acordo com os recursos disponíveis	
17) É questionador	
18) Oferece informações claras e compreensíveis	
19) Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino	
20) É reflexivo	

Com base nas competências apresentadas anteriormente (assertivas 1 a 20), por ordem de prioridade, liste 5 (cinco) que você considere **essenciais para um professor-referência**.

(Obs: **Basta informar abaixo os números das assertivas correspondentes**. Por exemplo: 3; 5; 8; 17; 20)

Atribua uma nota de zero a dez (0 a 10) para as proposições apresentadas a seguir, considerando a atuação do(a) **professor(a)-referência**.

Em relação à nota, quanto mais próxima de 0, menor o seu grau de concordância com a característica ou competência apresentada e quanto mais próxima de 10, maior o seu grau de concordância.

(Obs: podem ser atribuídas notas fracionadas como 2,6; 5,8; 9,5, por exemplo).

O professor-referência:

Assertiva	Nota de 0 a 10
É editor de periódicos	
Possui notória produção científica, tecnológica e de inovação na sua área de pesquisa (bolsista produtividade CNPq)	
É revisor de artigos	
Desenvolve atividades/intervenções junto à comunidade acadêmica e à sociedade	
É avaliador em eventos científicos	
Ocupa cargos de gestão na universidade	

Indique o nome e sobrenome de até **três professores** do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis ao qual você está vinculado, que considere como referência:

(Obs: As indicações são fundamentais para a próxima etapa da pesquisa, porém, os docentes não terão acesso às informações coletadas).

2ª seção) Caracterização do respondente

1.Com qual gênero se identifica: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Agênero ou não-binário ☐ Prefiro não responder	2. Faixa etária ☐ Até 30 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ De 41 a 50 anos ☐ Acima de 51 anos
3. Você possui graduação em? ☐ Administração ☐ Ciências Contábeis ☐ Ciências Econômicas ☐ Engenharia ☐ Outro curso	4. Atuação profissional: ☐ Autônomo(a) ☐ Dedicção exclusiva à pós-graduação ☐ Setor privado ☐ Setor público
5. Curso em que está matriculado atualmente: ☐ Mestrado ☐ Doutorado	6. Região onde está localizado o programa de pós-graduação ao qual está vinculado: ☐ Centro-Oeste ☐ Nordeste ☐ Norte ☐ Sudeste ☐ Sul
7. Sigla do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e instituição de ensino superior a qual está vinculado (Ex: PPGCC UFU _____)	8. Possui experiência como docente ☐ Sim ☐ Não

Caso queira fazer algum comentário adicional acerca da temática da pesquisa, utilize este espaço.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas

As motivações e competências de quem 'forma' os 'formadores' de profissionais da Contabilidade: um estudo sobre professores-referência na pós-graduação em Ciências Contábeis

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “As motivações e competências de quem 'forma' os 'formadores' de profissionais da Contabilidade: um estudo sobre professores-referência na pós-graduação em Ciências Contábeis”, sob a responsabilidade da doutoranda Layne Vitória Ferreira, discente no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal. Nesta pesquisa nós buscamos verificar as motivações e competências de professores-referência que atuam no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área contábil.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Layne Vitória Ferreira por meio eletrônico no e-mail lyvferreira@ufu.br. Você terá à disposição o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Você tem o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento de coleta de evidências (tópicos que serão abordados na entrevista) antes de responder às perguntas. A pesquisa somente se iniciará após sua manifestação expressa, livre e esclarecida.

Na sua participação, você será convidado a participar de uma entrevista online por meio da plataforma *Microsoft Teams*, cujo link se encontra disponibilizado no e-mail convite encaminhado a você. O tempo médio de duração da entrevista é de, aproximadamente, 60 minutos. As entrevistas serão gravadas e transcritas, esses arquivos serão repassados ao participante para sua verificação. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar da pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).**

Os riscos que a presente pesquisa pode oferecer aos participantes, referem-se ao cansaço, dada a atenção e tempo requerido para a entrevista. Para minimizar esse risco, foram realizados pré-testes no instrumento de coleta de evidências (roteiro da entrevista), a fim de aprimorá-lo e assim, otimizar o tempo do respondente ao contribuir com o estudo. Além disso, há risco quanto à identificação do participante, considerando os riscos dos meios eletrônicos e ambiente virtual. Para assegurar sua total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação, o convite será feito de forma individual, tendo apenas um remete e um destinatário. Além disso, o link para a entrevista será diferente para cada entrevistado. Concluída a coleta de informações, será realizado o *download* da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de

responsabilidade dos pesquisadores e será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O mesmo cuidado será mantido para os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido. A fim de minimizar os riscos na análise das informações levantadas nas entrevistas, após a transcrição das mesmas, no tratamento de dados, serão retidas informações que possam identificar os participantes, como gírias e vocabulários específicos. Na elaboração dos resultados, os respondentes receberão um código para que seja preservada a identidade do indivíduo, a fim de assegurar o sigilo e a privacidade do mesmo. Os benefícios da pesquisa envolvem à contribuição para que as instâncias reguladoras e as instituições de ensino superior desenvolvam iniciativas voltadas para a promoção e valorização da qualificação docente, no âmbito da pós-graduação, o que refletirá na qualidade do ensino que é oferecido.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as). É importante que você guarde uma via do documento em seus arquivos. Você terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Layne Vitória Ferreira – lyvferreira@gmail.com e/ou Edvalda Araújo Leal – edvalda@ufu.br ou pelo endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco: 1F, sala 246, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG CEP: 38408-100; Telefone: (34) 3291-5904. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br.

O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

(Observação: quando eu mencionar programa de pós-graduação, peço que responda pensando especificamente no programa ao qual você está vinculado).

- 1) Me conte, brevemente, sobre a sua trajetória acadêmica e profissional (formação, há quanto tempo atua na docência, experiências relevantes que queira compartilhar).
- 2) O que te motivou a ingressar como docente na pós-graduação?
- 3) Quais funções/papéis você desenvolve nesse nível de ensino?
- 4) Até o momento, qual foi a situação que mais te alegrou na pós? E a situação que mais te decepcionou?
- 5) O que te motiva a permanecer (atuando na pós)?
- 6) Em termos de competências, quais são necessárias para exercer a docência no âmbito da pós-graduação?
- 7) Dentre as competências que foram mencionadas, quais você considera que possui/percebe que estão presentes, de forma mais preponderante, em sua atuação docente?
- 8) Qual(is) competências você julga terem sido determinantes para ser indicado(a) como professor(a)-referência pelos alunos do seu programa?
- 9) Como você percebe o fato de ter sido indicado(a) como professor(a)-referência pelos discentes?
- 10) Na sua opinião, qual a relação entre a motivação docente para atuar na pós-graduação e as competências necessárias para essa atuação? Em outras palavras, de que forma a motivação docente está ligada às competências para essa atuação?
- 11) De que maneira a sua motivação para atuar na docência, bem como as competências que você entende como necessárias para tal atuação podem ter contribuído para a sua indicação como professor(a)-referência?
- 12) O que te desmotiva atuar na docência na pós-graduação?
- 13) Há alguma motivação externa para sua atuação no ensino de pós-graduação? Quais seriam?
- 14) Como você percebe a sua motivação enquanto docente desde o seu ingresso no ensino de pós-graduação até os dias atuais?
- 15) Você poderia comentar sobre quais foram/são os maiores desafios enfrentados ao longo da sua carreira como docente na pós?

Finalização

Fique à vontade para comentar sobre algum ponto que por acaso não tenha sido abordado anteriormente.