

SABRINA GOMES SANTOS DE LACERDA

**A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA
DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS:
A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais**

Lisboa

2012

SABRINA GOMES SANTOS DE LACERDA

**A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA
DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS:
A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada para obtenção para Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Lisboa

2012

A vida não é fácil para nenhum de nós. Mas e daí?
Nós devemos ter persistência e acima de tudo
confiança em nós mesmos. Nós devemos acreditar
que nascemos com um dom para realizar algo
especial e que essa missão tem que ser realizada.

Marie Curie

A Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho e orientadores, pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

A minha orientadora, Professora Doutora Márcia Karina, e aos meus Professores Doutor António Teodoro e Doutor Manuel Tavares, por toda a compreensão e atenção dedicadas a minha pessoa.

Em particular, a amiga Ana Paula Farias, por toda a sua dedicação, carinho e ajuda em todas as horas angustiantes e alegres ao qual passei durante a realização desse trabalho.

Ao André Maia, amigo de horas onde não se tinha mais hora para se perder e que com certeza fez grande diferença com seus números, gráficos, estatísticas, análises e muito conhecimento mesmo.

Aos amigos que fizeram parte desses momentos, sempre me ajudando e incentivando.

A todos os colegas de classe pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

A todos os meus professores do Mestrado.

A Boneca, Bola e Belinha que hoje estão no céu.

Aos meus irmãos.

Ao meu esposo, José Alberto, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando sempre nos momentos de dificuldades.

A minha filha Alicia, que na construção dessa tese estava a caminho e hoje está comigo sempre presente, e que embora não tivesse conhecimento disto, ilumina de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

E não deixando de agradecer de forma grata e grandiosa a meus pais, Gelson e Rita de Cássia, a quem eu rogo todas as noites a minha existência.

RESUMO

No âmbito educacional diversas pesquisas têm objetivado investigar as repercussões das crenças de autoeficácia dos docentes em diferentes contextos, disciplinas e níveis de ensino. O constructo da autoeficácia docente está relacionado às inferências que o professor realiza a respeito da própria capacidade para atingir determinados resultados no processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa premissa o objetivo deste estudo foi de investigar a relevância da crença de autoeficácia de docentes do curso de Ciências Contábeis de uma Faculdade privada do Recife. O desenho da pesquisa adotado nesse estudo foi do tipo descritivo, transversal, quantitativo, prospectivo e observacional. A amostra foi constituída por 21 docentes que ministram disciplinas específicas e afins. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade; Escala de Autoeficácia de Professores. A partir dos dados obtidos pôde-se identificar que 25% dos professores ministrantes de disciplinas específicas apresentam um nível de intencionalidade muito alto, quando comparados aos das disciplinas afins (9%); 21% dos professores ministrantes de disciplinas específicas apresentam um manejo de classe muito alto, quando comparados aos das disciplinas afins (6%). Ao término desse estudo pôde-se concluir que os docentes ministrantes de disciplinas específicas possuem uma crença de autoeficácia mais elevada do que aqueles responsáveis por ministrar disciplinas afins.

Palavras-Chave: Autoeficácia; Docentes; Ciências Contábeis.

ABSTRACT

In educational sphere several researches has aimed to investigate the effects of self-efficacy beliefs of teachers in different contexts, disciplines and levels of education. The construct of teaching self-efficacy is related to the inferences that teachers cause about their own ability to achieve certain results in the teaching-learning process. In accordance with that premise the objective of this study was investigate the relevance of teaching self-efficacy beliefs in accounting graduation at a private university in Recife. This is a descriptive, cross-sectional, quantitative, prospective and observational study. The sample consisted of 21 teachers who tutor specific and alike subjects. The instruments used were: Participant Characterization Questionnaire and its activity, Teacher Self-efficacy Scale. Was identified that 25% of teachers ministering specific disciplines have a very high level of intentionality, compared to those in related alike disciplines (9%); 21% of teachers ministering specific disciplines have a very high class management, compared to those in related alike disciplines (6%). At the completion of this study was concluded that professors on the faculty of specific disciplines have a higher self-efficacy belief than those responsible for ministering related alike disciplines.

Keywords: Self-efficacy; Teachers; Accounting.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	19
1.1.1 A Teoria Social Cognitiva.....	19
1.1.2 Agenciamento Humano.....	22
1.1.3 Compreendendo as Crenças de autoeficácia.....	24
1.1.4 Crenças de autoeficácia e sua relevância na prática docente.....	29
1.2 A DOCÊNCIA EM CONTABILIDADE.....	33
1.2.1 Aspectos do ensino da Contabilidade no Brasil.....	33
1.2.2 Habilidades técnicas do docente do Ensino Superior.....	35
1.2.3 O Profissional Contábil e a docência no Ensino Superior.....	39
1.2.4 A necessidade de qualificar o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis.....	43
CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	46
2.1 DESENHO DA PESQUISA.....	46
2.2 ÁREA DE ESTUDO.....	48
2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DE ESTUDO.....	49
2.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	51
2.4.1 Instrumentos de coleta.....	52
2.4.2 Pré-teste.....	53
2.4.3 Período da coleta de dados.....	53
2.4.4 Procedimentos para análise dos dados.....	54
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	55
3.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSOR.....	57
3.1.1 Intencionalidade de Ação Docente.....	57
3.1.2 Manejo de Classe.....	61
3.2 ANÁLISE CORRELACIONAL DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE	

PROFESSOR.....	64
3.2.1 Correlação entre a Crença de Autoeficácia Docente e a variável faixa etária.....	64
3.2.2 Correlação entre a Crença de Autoeficácia Docente e a variável gênero.....	67
3.2.3 Correlação entre a Crença Autoeficácia Docente e a variável tempo de docência.....	70
CONCLUSÃO.....	74
BIBLIOGRAFIAS.....	76
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	I
APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	III
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA.....	IV
ANEXO A - PROTOCOLO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	V
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE DOCENTE.....	VI
ANEXO C - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSOR.....	X

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação do Brasil
TSC	Teoria Social Cognitiva
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
FUNESO	Fundação de Ensino Superior de Olinda
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
OSTES	Ohio State Teacher Efficacy Scale

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do Determinismo Recíproco segundo Bandura.....	21
Figura 2 – Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente.....	27
Figura 3 – Consequências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de autoeficácia.....	32
Figura 4a – Fator 1 – Intencionalidade da Ação de Docentes ministrantes de disciplinas afins.....	57
Figura 4b – Fator 1 – Intencionalidade da Ação de Docentes ministrantes de disciplinas específicas.....	58
Figura 5a – Fator 2 – Manejo de Classe de Docentes ministrantes de disciplinas afins.....	61
Figura 5b – Fator 2 – Manejo de Classe de Docentes ministrantes de disciplinas específicas.....	62
Figura 6a – Correlação entre Faixa etária e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas afins.....	64
Figura 6b – Correlação entre Faixa e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas.....	65
Figura 7a – Correlação entre Gênero e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas afins.....	67
Figura 7b – Correlação entre Gênero e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas.....	68
Figura 8a – Correlação entre Tempo de Docência e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas afins.....	70
Figura 8b – Correlação entre Tempo de Docência e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil – 1988.....	44
Tabela 2 - Caracterização da amostra – 2011.....	50

INTRODUÇÃO

“A principal regra é não cultivar isoladamente nenhuma faculdade por si mesma; é cultivar cada uma delas com relação às outras”

Immanuel Kant

A educação é um processo fundamental para a sociedade uma vez que está presente tanto nas relações intraculturais quanto nas relações entre os povos de diferentes culturas. O processo educativo está atrelado à construção de ideias, a troca de experiências, caracterizando-se como um processo de socialização.

Nessa perspectiva, a educação transcende os saberes escolares, já que o conhecimento pode ser perpassado de diversas formas, entre diferentes pessoas e em qualquer ambiente.

Segundo Brandão (2006):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração a geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2006, p.11).

Por ser um processo dissipador de conhecimento, a educação não se restringe à escola e ao professor, pois se faz presente em qualquer atividade da sociedade. Contudo, educação é moldada de acordo com cada cultura.

Ainda, Brandão (2006) afirma que:

A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, dentro dos princípios dos através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2006, p.11).

A educação é bastante influenciada pela sociedade; por exemplo, as comunidades tribais apresentam um perfil igualitário, já as comunidades que adotam o modelo capitalista prezam pelo individualismo e a desigualdade acarretando em graves consequências para a população. Desta forma, pode-se observar que uma das fragilidades do processo educativo está na reprodução das diferentes ideologias culturais.

Com o desenvolvimento do cristianismo na Europa surgiu a escola, com objetivo de educar para salvar almas; esse conceito perdurou até o final do século XIX. Portanto, a educação se tornaria um fato social. Na verdade, é notório que esse conceito de educação é imaginário, fantasioso, já que existe uma elite capitalista que domina a educação; todavia, ela atravessa as paredes da escola, entretanto na comunidade – contatos primários e secundários -, burlando a resistência encontrada no controle capitalista. Para Freire (2006), uma forma eficaz de transformar a educação, é contextualizá-la às vivências e experiências do cotidiano do aluno, pois à medida que este passo for dado a educação irá transpor as barreiras da imposição do conhecimento.

Segundo Saviani (1991), Durkheim aumentou o foco conhecido até então, considerando e estimulando também nomeou: O outro lado dos alunos; formando uma rede de ideias que exprimem, no interior, a sociedade a qual eles participam. Para a autora, a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta.

Pimenta e Anastasiou (2008, p.32) referem que:

A universidade, enquanto instituição educativa é configurada como um serviço público de educação, que se efetiva pela docência e investigação. A partir dessa concepção, ela tem por finalidades a preparação do indivíduo para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos, bem como o apoio ao desenvolvimento das sociedades. Por esse motivo, o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de construção científica e crítica de conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 32).

Como instituição social, a universidade promove ação e prática social, procurando efetivar os princípios de formação, criação e reflexão, de forma a identificar as questões de valor contidas na prática educativa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 32).

Corroborando com Pimenta e Anastasiou (2008), Teodoro e Vasconcelos (2005) afirmam que apropriação do conhecimento universitário surge a partir de uma reflexão crítica frente à aquisição e o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas.

Perrenoud (2002) considera que o capital do profissional é formado por um somatório de um conhecimento universitário, quase sempre teórico, e de uma capacidade prática que simplesmente é uma resultante da elaboração de conceitos e de ‘neosaberes’ a partir de um trabalho de integração e mobilização de recursos adquiridos, criador de competências.

A interação da universidade com as diversas instituições sociais é de suma importância na construção de um indivíduo em seus diferentes aspectos (social, econômico, cultural e político), pois este constitui a sociedade. Assim, a universidade deve assumir um posicionamento perante a população, fazendo do processo de ensino-aprendizagem uma atividade que seja planejada e idealizada por meio do desenvolvimento das habilidades e competências dos envolvidos, ou seja, dos discentes e dos docentes.

O processo de ensino-aprendizagem é impulsionado pelo aparecimento de novas ideias acerca do conhecimento. À medida que surgem novas informações e inovações tecnológicas, as necessidades individuais e profissionais também são modificadas. Assim, os educadores precisam repensar a sua prática pedagógica, sobretudo, os seus saberes para atender com qualidade as exigências das instituições de ensino, contribuindo para reformulações acadêmicas neste processo.

De fato o processo acima mencionado só é concretizado quando há a participação do aluno, do professor, dos conteúdos e da instituição, desse modo esses atores devem promover discussões, bem como refletir acerca de alternativas para melhorar a qualidade educacional.

Ao considerar esta premissa e o curso de Ciências Contábeis, Strassburg (*apud* FORTES, 2001) pontua que desde a criação do curso – década de 40, nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo – até aos dias atuais (aproximadamente mais de 500 cursos em todo território Brasileiro), a qualidade do ensino nessas instituições é um ponto crítico nesses processos, mesmo diante do crescimento desenfreado no número de cursos autorizados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC).

É interessante verificar que o problema da qualidade de ensino de Contabilidade é algo antigo e passa por um fator determinante que é o professor, fator este já pesquisado por Salvador (1946) e citado por Machado (1982, p. 54) que relata:

O curso de contabilidade, ministrado nas escolas de comércio, além de não satisfazer completamente às nossas necessidades, é quase de um modo geral ministrado com pouca eficiência, visto a dificuldade de se encontrar bons professores, além de outras circunstâncias – tais como grande número de alunos em cada classe, falta de uma boa disciplina – e mesmo a deficiência das aulas quanto ao seu sistema prático, que de prática propriamente dita pouco tem (SALVADOR, 1946 *apud* MACHADO, 1982, p. 54).

Desta forma, ao considerar a relevância do docente frente ao processo de ensino-aprendizagem inúmeros estudos estão sendo realizados, principalmente, a partir da perspectiva sociocognitivista. Tal situação se justifica pelo fato de que para esta teoria o aproveitamento adequado não está centrado apenas nas capacidades metacognitivas – embora, não possa negar sua importância –, mas considera-se que o uso efetivo dessas capacidades sofre influência significativa das crenças de autoeficácia, ou percepções dos atores envolvidos nesse processo (SOUZA, 2007).

Ainda defendendo a ideia anterior, Krutetskii (1976) descreve que o sucesso das atividades está centrado nas atitudes positivas que se tem em relação a elas, pois para Souza (2007) atitudes positivas favorecem e motivam o aprendizado e as atitudes negativas estimulam a submissão e o prejuízo na participação dos alunos diante das tarefas propostas.

Dessa forma, o professor exerce um papel fundamental na formação de atitudes dos alunos, na medida em que, de certa forma, são influenciados e produtos da postura do docente, pois segundo Brito (1996, p. 26) “...se estes professores apresentam atitudes positivas com relação ao ensino da disciplina e buscam formas eficazes para que os alunos entendam o significado daquilo que está sendo ensinado, despertam o interesse do aluno pela disciplina, tornando-a motivadora”.

Entretanto, é de grande valia as colocações de Klausmeier (1977, p. 417) quando afirma que “antes de os professores influenciarem seus alunos a terem atitudes positivas, eles próprios deveriam apresentar tais atitudes”.

Diante da afirmativa anterior, inúmeras pesquisas no contexto educacional têm sido realizadas com a finalidade de investigar o papel da autoeficácia docente em diferentes áreas e contextos de ensino.

Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) observaram que profissionais com crenças de autoeficácia bem estabelecidas, demonstram uma atuação docente com atitudes e comportamentos facilmente adaptáveis, mesmo em situações mais adversas e em mudanças curriculares. De modo geral, apresentam níveis mais elevados de comprometimento com o ensino; adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras; assume uma postura mais democrática em classe, promotora de autonomia e confiança; e administram eficazmente fatores acadêmicos estressantes.

Compartilhando da mesma ideia Woolfolk (1993) identificou que as crenças de autoeficácia têm sido incisivamente associadas à motivação de professores e a melhores resultados de sua atividade docente que se refletem no aproveitamento escolar dos alunos. Mediante a importância e consistência nesta relação Graham e Weiner (1996) afirmam que há um grande interesse dos cientistas pedagógicos compreenderem essa variável.

É oportuno observar as colocações de Taschannen-Moran e colaboradores (1998) ao relatarem que as crenças de autoeficácia dos docentes sofrem variações em função dos contextos, das disciplinas, das turmas, bem como em função das fases da vida profissional, pois esta crença é uma resultante desses fatores.

Em consonância com os autores anteriores, Iachite (2007) relata que alguns estudos fundamentados na teoria social cognitiva têm buscado compreender as relações entre a autoeficácia docente e as variáveis dependentes ou independentes presentes que permeiam o âmbito educacional, visto que a capacidade para lecionar dos docentes está centrada não somente nas capacidades e habilidades que possuem, mas, sobretudo nas diversas variáveis encontradas em função dos contextos, das disciplinas, das turmas, bem como em função da particularidade profissional do docente, pois esta crença é uma resultante desses fatos.

O conceito de crença de autoeficácia dos docentes refere-se a percepções de como se pode organizar e implementar cursos de ação exigidos para conseguir resultados acadêmicos. Estudos indicam que a eficácia do docente se relaciona com o desempenho, a motivação e o senso de eficácia dos discentes, influencia o nível de aspiração do docente, o esforço aplicado no ensino e o seu comportamento em sala de aula, principalmente quanto ao planejamento e organização das atividades acadêmicas.

Delimitado estes aspectos traçou-se o seguinte objetivo geral: Analisar a crença de autoeficácia de docentes do curso de Ciências Contábeis de uma Faculdade privada do Recife. E a fim de atingir esse objetivo alguns caminhos foram percorridos originando os seguintes objetivos específicos abaixo pontuados: descrever a intencionalidade de ação e o manejo de classe dos Docentes do curso de Ciências Contábeis ministrantes de disciplinas específicas e afins; correlacionar entre a crença de autoeficácia dos docentes ministrantes de disciplinas específicas e afins com as variáveis: faixa etária, gênero e tempo de docência no ensino superior.

Tangente aos objetivos propostos neste estudo faz-se necessário apresentar alguns problemas que incitaram a realização desse estudo, tais como: Os Docentes do curso de Ciências Contábeis que ministram disciplinas específicas apresentam uma crença de autoeficácia maior do que aqueles que ministram disciplinas afins? Será que existe correlação entre as variáveis – faixa etária, gênero e tempo de docência no ensino superior – e a crença de autoeficácia dos docentes ministrantes de disciplinas específicas e afins?

É oportuno mencionar que para responder a problemática e aos objetivos aqui lançados uma abordagem metodológica foi desenhada especificamente para este trabalho que resumidamente pode-se descrevê-la como descritiva e correlacional, transversal, quantitativa, prospectiva e observacional. Para a realização da coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. O primeiro se trata de um Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade e o segundo, a Escala de Autoeficácia de Professores. É oportuno mencionar que este trabalho reserva um capítulo – capítulo 2 – para descrever com minúcias a abordagem metodológica adotada.

Frente ao papel da autoeficácia docente em diferentes áreas e contextos de ensino, o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, principalmente, imbuído pela necessidade de compreender o papel da crença de autoeficácia nos docentes do curso de Ciências Contábeis frente às variáveis outrora citadas (nos objetivos); visto que quando os educadores são os atores principais de um cenário é necessário considerar o contexto do indivíduo e do meio em que ele vive, para propiciar o seu pleno desenvolvimento, de modo a prepará-lo para o efetivo exercício da cidadania e qualificá-lo para formação profissional.

Diante destas colocações e a partir das observações empíricas da fomentadora desta pesquisa, verifica-se a importância do presente estudo, por entender a relevância da crença de autoeficácia na relação de mutualismo estabelecida entre o docente e o aluno, e mais por inferir que as ‘intempéries’ educacionais sofridas em quaisquer destes atores facilitará num círculo vicioso que mantém ambos em estado de ‘inércia’, e tal situação será refletida posteriormente na vida profissional desse Contabilista.

Para facilitar a leitura desta pesquisa, a dissertação foi organizada em: Introdução, três capítulos, a conclusão e as referências bibliográficas.

Na introdução é apresentada a contextualização do tema de forma a situar o leitor a respeito da problemática discutida neste estudo; posteriormente, a justificativa e relevância da sua elaboração, os objetivos e finalmente, a estrutura da pesquisa. No Capítulo 1 é realizada uma fundamentação teórica a respeito dos assuntos que estão interrelacionados a temática abordada como: a Teoria Social Cognitiva, o Agenciamento e por fim descrever de forma sucinta, o tema norteador deste estudo, a crença de autoeficácia; também nesse capítulo são abordados os aspectos históricos do ensino da contabilidade de forma a apresentar as linhas que deram origem ao perfil desta ciência no Brasil; as habilidades técnicas do Docente do Ensino Superior, principalmente, do profissional Contábil frente à docência e a necessidade deste elenco se qualificar para a função que almeja, por meio da educação continuada entre outros; e para finalizar é discorrida a importância e relação da crença de autoeficácia para o processo de ensino-aprendizagem.

O Capítulo 2 destina-se a apresentar ao leitor a escolha da abordagem metodológica – desenho da pesquisa –, a área, caracterização da população e amostra de estudo, os procedimentos e os instrumentos adotados para coleta de dados, bem como o período para a realização desta e os procedimentos selecionados para análise.

O Capítulo 3 reserva-se a apresentar os resultados e discussão obtidos após o processo de coleta de dados e análise dos dados que foram expressos a partir de gráficos e tabelas para melhor interpretação e compreensão do leitor; concomitante a essa apresentação foram discutidos os resultados mais relevantes a partir das colocações dos autores que se posicionam de acordo com os resultados expostos pela autora desse estudo e também por autores que encontraram resultados divergentes dos apresentados aqui.

Finalmente, é apresentada a conclusão, retomando de maneira clara, objetiva e concisa os objetivos desse estudo bem como visando responder a pergunta condutora e em seguida são pontuadas as sugestões para pesquisas futuras, considerando que todo conhecimento é incessante e por isso, durante a construção algumas lacunas são fechadas e outras tantas são abertas.

Por fim, são apresentados os elementos pós-textuais: as referências bibliográficas que embasaram a presente pesquisa; os apêndices e anexos que auxiliaram na construção do estudo.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Os professores ideais são os que se fazem de pontes, que convidam os alunos a atravessarem; e, depois, desmoronam-se com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes”.

Nikos Kazantzakis

1.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

A fim de facilitar e embasar a compreensão acerca da crença de autoeficácia se faz necessário primeiro situar o leitor a respeito de temas como Teoria Social Cognitiva e o Agenciamento Humano, visto sua importância e relação intrínseca com o objetivo do presente estudo.

1.1.1 A Teoria Social Cognitiva

Em meados da década de 80, Albert Bandura apresentou a Teoria Social Cognitiva (TSC) com a publicação do “*Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*” (SHINYASHIKI, 2006). Esta teoria surgiu com a finalidade de substituir a teoria comportamental e suas restrições, haja vista que essa teoria se fundamenta no condicionamento estímulo-resposta e não dá a devida relevância aos aspectos cognitivos e afetivos que constituem o ser humano (BANDURA *et al.*, 1985; PAJARES, 2002).

Segundo Bandura (1986, p. 21) a TSC é uma abordagem psicológica que visa compreender o sujeito holisticamente, ou seja, “em sua personalidade, funcionalidade e organização existencial”. Essa teoria permite que o sujeito se auto-organize, se torne proativo, reflexivo e autorregulado por meio de um autossistema resultante da interação entre o ambiente e o sujeito (BANDURA, 2001).

Na visão de Robeson (2005), a TSC baseia-se no fundamento de uma relação de reciprocidade entre o homem, o ambiente e o comportamento; destarte, o autor defende que os homens são parcialmente autônomos e submissos as forças ambientais.

Guerreiro (2007) analisa a TSC conforme sua finalidade sob dois aspectos: um micro e outro macro. O primeiro tem como finalidade compreender os princípios do funcionamento do homem, suas relações interpessoais, seu comportamento e a autorregulação; enquanto que o segundo visa entender de que forma os fatores sociais se repercutem no desenvolvimento humano.

Considerando as abordagens psicológicas, Bandura (1989) afirma que conceitualmente a ação humana pode apresentar-se de três maneiras:

- Ação autônoma: o sujeito é um agente absolutamente autônomo em suas ações;
- Ação mecânica: nesta segunda maneira Bandura (1989) descreve que o sujeito é um resultado das ações externas (fatores ambientais);
- Ação interativa emergente: baseia-se na hipótese da casualidade recíproca, isto é, os fatores pessoais e os ambientais (já definidos anteriormente) se interrelacionam mutuamente.

É oportuno destacar que Pajares (*apud* MAEHR; PINTRICH, 1997) referem que na visão mais contemporânea a ação autônoma é a que menos tem relevância social e científica. Considerando a ação interativa emergente, Bandura (1997) a refere como sendo a base teórica adotada pela teoria cognitiva social, pois esta teoria não aceita a ideia dicotômica do sujeito ora como sujeito ora como objeto.

Bandura (1986, p. 18) “utiliza a tríade da reciprocidade para justificar o funcionamento humano”. Ao observar a figura 1 percebe-se que para este autor o homem é um resultado dos fatores comportamentais (atos, escolhas individuais e declarações verbais), pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento) e ambientais (recursos, consequências de ações e ambiente físico), fatores que influenciam e são influenciados entre si e estão presentes no processo de aprendizagem social cognitiva; esta interação foi denominada por Bandura (1986) como Determinismo Recíproco.

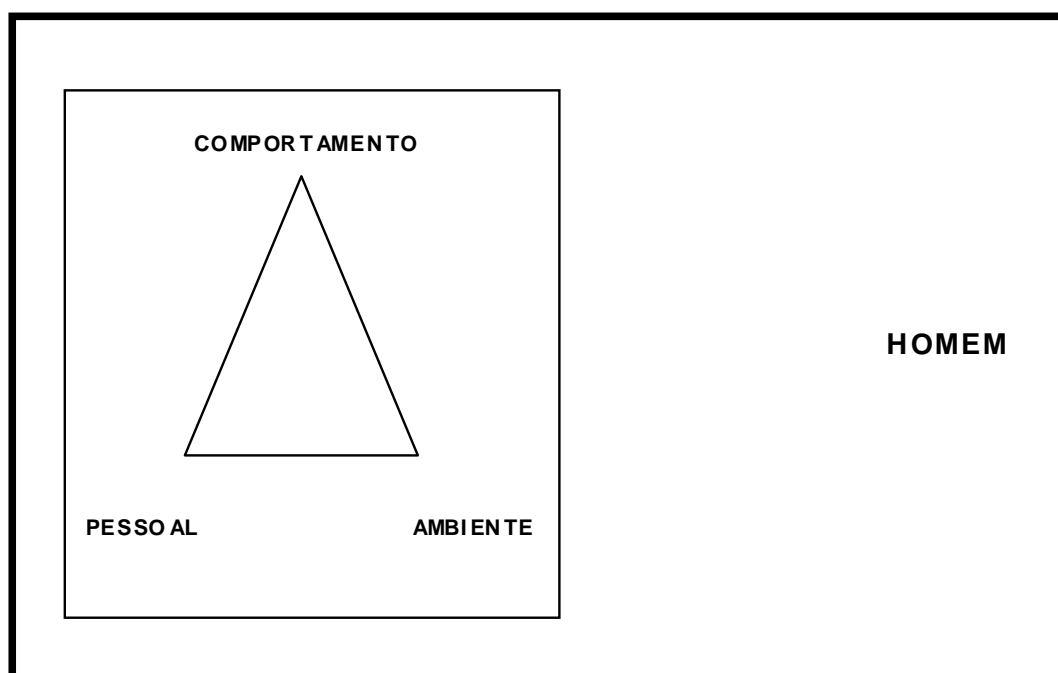


Figura 1 – Esquema do Determinismo Recíproco segundo Bandura.
Fonte: Lacerda (2011) *apud* Bandura (1986).

Destarte, Bandura (2004, p. 616) afirma que na Teoria Social Cognitiva “o funcionamento humano é construído como o produto do dinâmico interjogo entre influências pessoais, comportamentais e ambientais”; que é constituído por inúmeras considerações a respeito dos processos cognitivo cuja autoeficácia é um elemento fundamental.

1.1.2 Agenciamento Humano

Assim como a Teoria Social Cognitiva, o termo Agenciamento Humano foi criado por Bandura (1999) que o define como: a autonomia que todo o sujeito independente da situação possui para analisar e selecionar a ação mais adequada/conveniente a sua necessidade, ou seja, “a capacidade de exercer controle sobre a natureza e qualidade de vida do indivíduo” (BANDURA *et al.*, 2001, p. 1).

Já Shinyashiki (2006, p. 50) afirma que agenciamento é a “capacidade do indivíduo atuar intencionalmente e com antecipação mental dos eventos em que atuarão processos autorreguladores de ações autorreferenciadas”.

O agenciamento humano proporciona ao indivíduo ser o protagonista de sua história, dessa forma para que um indivíduo se torne agente ativo é necessário que o indivíduo seja “Capaz de julgar sua capacidade, agregá-la as suas crenças, antecipar possíveis cursos de ação e resultados, avaliar oportunidades e limites socioculturais e, finalmente regular o comportamento em função dos julgamentos e resultados obtidos” (FONTES, 2006, p. 6).

Nesta perspectiva, em 1999, Bandura acrescenta que o exercício de agência humana agrega capacidades cognitivas, tais como sistema de crenças, capacidades autorregulatórias e distribuição de estruturas e funções, ressaltando que as características centrais da agência humana são:

- Intencionalidade (representação de um curso futuro de ação a ser desempenhado);
- Antecipação (representação das consequências desse curso futuro de ação);
- Autorreação (representação e comparação entre os objetivos iniciais e resultados de ação);
- Autorreflexão (representação e reflexões sobre si mesmo e adequação dos pensamentos e ações).

Considerando a afirmação anterior é importante referir as observações de Nogueira (2002), após momentos dedicados aos postulados de Bandura (1997), identificou que os indivíduos dependem de algumas capacidades que possuem tais como: utilizar símbolos; aprender por meio da imitação/modelo; planejar estratégias alternativas; regular o próprio comportamento (autorregulação); autorreflexão.

Ainda, Shinyashiki (2006) descreve que o agenciamento depende não somente das capacidades citadas por Nogueira (2002 *apud* BANDURA, 1997), mas também da natureza e da modificabilidade do meio que pode ser imposto, selecionado e criado – este último na visão de Bandura (1997).

Para Shinyashiki (2006):

Em um meio que é imposto, o indivíduo não tem controle sobre a sua presença, mas tem a liberdade de ação sobre como o constrói e como lhe reage. Já em um meio que é selecionado, é a pessoa que o toma real, com seus comportamentos, selecionando-o a partir do meio potencial que está à sua disposição (SHINYASHIKI, 2006, p. 52).

Ao considerar as formas de agenciamento Bandura (*apud* PERRING, 2000) descreve que é uma questão individual, todavia a TSC aponta três tipos de agenciamento dispostos a seguir:

- Pessoal: está relacionado à capacidade do indivíduo em exercer controle por meio de recursos próprios;
- Por procuração ou delegada: cujo controle ocorre mediado por outro sujeito que têm recursos ou expertise para poder agir em seu favor;
- Coletivo: baseia-se na crença compartilhada das pessoas em sua capacidade coletiva de produzir os resultados desejados.

Mediante ao exposto, Shinyashiki (2006) afirma que para o agenciamento humano o sujeito é visto como um agente ativo, uma vez que adota um comportamento atuante perante as circunstâncias a fim de controlá-las. Por isso, “as pessoas lutam para ter o controle dos eventos que afetam suas vidas, pois as incertezas produzem angústia” (BANDURA, 1997, p. 36).

1.1.3 Compreendendo as Crenças de autoeficácia

No eixo teórico da Teoria Social Cognitiva (TSC), Bandura estudou os conceitos de confiança e expectativas pessoais que formulam o modelo que nomeou de autoeficácia (BANDURA, 1977; 1986; 1997). No final da década de 70, a partir da obra ‘Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change’, Bandura iniciou a introdução do constructo autoeficácia. Segundo esta publicação as pessoas se tornam atuantes quando podem influenciar no funcionamento e nas situações diversas de sua vida (BANDURA, 2002).

Algumas definições acerca da crença de autoeficácia são descritas por alguns autores. Neste estudo apresentam-se algumas que no entender da autora deste estudo exauri as definições.

A primeira descrita é a do criador do termo Albert Bandura. Para ele, a autoeficácia é a “crença que a pessoa tem em sua capacidade de organizar e executar uma sequência de ações necessárias para produzir um determinado resultado” (BANDURA, 1997, p. 1).

Na visão de Gist e Mitchell (1992), a autoeficácia é a estimativa do indivíduo perante sua capacidade em controlar o seu rendimento em uma determinada tarefa. Já Stajkovic e Luthans (1998), a autoeficácia é a confiança do indivíduo em sua capacidade de mobilizar a motivação, a energia e realizar a sequência de ações necessárias para atingir com sucesso um objetivo específico em um determinado contexto. Na visão de Venditti Júnior (2005) a crença de autoeficácia é vista como um mecanismo cognitivo na mediação entre eventos, crenças individuais e comportamentos.

Para Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) o constructo da autoeficácia está relacionada à performance do professor em julgar sua capacidade em atingir os resultados almejados de engajamento e aprendizagem do aluno, incluindo àqueles considerados difíceis ou desmotivados.

Bzuneck e Guimarães (2003) definem a crença de autoeficácia docente como a capacidade em organizar e implementar ações que visem o sucesso do resultado acadêmico em duas esferas: a primeira centrada no corpo discente (estimulando o desempenho, a motivação e o senso de eficácia dos alunos) e a segunda, está associada à equipe docente (a partir da dedicação em sala de aula, principalmente, quanto ao planejamento e organização das atividades escolares).

A crença de autoeficácia tem sua origem centrada na reciprocidade triádica e se constrói, conforme Bandura e Adams (1982), a partir de quatro fontes de experiência que estão relacionadas com as situações vivenciadas no transcorrer das mais diversas situações ligadas à prática pedagógica, como, por exemplo, no manejo da sala, na proposição de tarefas adequadas ao nível dos alunos e na respectiva mediação quando na realização das tarefas solicitadas, na mobilização dos alunos para aprenderem, nos encontros pedagógicos com a direção, supervisão e demais colegas da escola, em situações de reuniões com pais etc. Estas fontes são entendidas da seguinte maneira:

- Experiências vicárias ou modelagem social – são as experiências associadas às influências ambientais (APPELBAUM; HARE, 1996). Esta fonte permite ao indivíduo observar as experiências do outro com características semelhantes e sugerir que este também irá obter sucesso na tarefa (BANDURA, 1982). Esse modelo transmite e permite ao sujeito, por meio de seus esforços bem sucedidos, bases para a comparação social, o julgamento das próprias habilidades, estratégias e táticas para a realização da tarefa e o encorajamento necessário para acreditar que, apesar de adversidades, a tarefa sempre pode ser realizada por meio de esforço e perseverança (APPELBAUM; HARE, 1996). Bandura (1997) afirma que esta fonte é mais evidente na constituição da crença de autoeficácia quando as pessoas possuem pouca experiência na tarefa a ser realizada ou não estão tão certas da própria capacidade para realizá-la;
- Persuasão social ou verbal – embora seja a mais utilizada é uma fonte considerada fraca, pois não promove uma experiência autêntica do sujeito, no entanto pode desempenhar papel relevante na motivação (SHINYASHIKI, 2006; GUERREIRO, 2007; PAULA, 2008). Para Bandura (1986; 1997) os modelos e a persuasão verbal nem sempre são sinônimos de sucesso, pois o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão, além do mais é necessário que o sujeito vivencie a experiência para se fortalecer a crença. Ao considerar esta categoria é oportuno saber distinguir essa persuasão com os elogios levianos, discursos motivacionais vazios ou condescendentes, pois esses têm pouco ou nenhum valor para desenvolver as atitudes e crenças do ego (PAJARES, 2002);

- Experiência direta ou de êxito ou de domínio – para Guerreiro (2007) esta é a fonte de maior influência na construção da crença de autoeficácia, pois é uma resultante das próprias experiências. Em consonância com Bandura, Paula (2008) afirma que a confiança que o indivíduo apresenta é resultado da obtenção do sucesso em tarefas similares inúmeras vezes, enquanto que experiências de fracasso contribuem para reforçar as crenças de baixa eficácia nas tarefas. Porém, é importante saber se um indivíduo interpreta suas conquistas e derrotas em termos de capacidade (ou sua falta), de esforço (ou sua ausência), de facilidade (ou dificuldade) da tarefa ou de sorte (ou azar), pois a maneira como uma pessoa entende suas conquistas e derrotas influencia o desenvolvimento de suas crenças de autoeficácia;
- Estados físico e emocional: para Shinyashiki (2006) a capacidade que o indivíduo apresenta em interpretar suas reações fisiológicas quando executa determinada tarefa contribuirá na sua crença de autoeficácia e se achará favorável ou não ao enfrentá-las. Essa capacidade permite ao indivíduo sua vulnerabilidade, podendo reforçar crenças de incapacidade e levá-lo a tentativas de evitar encontrar-se novamente na mesma situação (BANDURA, 1982).

Apesar de todas essas categorias influenciarem a percepção de eficácia, é a integração dessas experiências no modelo cognitivo do indivíduo que determina a autoeficácia. Assim, para Gist e Mitchell (1992), a autoeficácia pode ser pensada como um julgamento do indivíduo da sua capacidade de performance que é induzido pela assimilação e integração de múltiplos determinantes de performance.

Ao complementar a ideia anterior, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) afirmam que a teoria proposta por Albert Bandura apresenta um funcionamento cíclico da autoeficácia docente que se dá pela relação entre a ação do professor e as consequências desse comportamento que afetarão as fontes de informação que constituem a eficácia docente; que por sua vez, é parcialmente determinada, tanto pela avaliação (processamento cognitivo) da análise da tarefa de ensino, como pela avaliação da competência pessoal de ensino; ou ainda, pela percepção de capacidade do professor numa dada situação de ensino.

Destarte, a autoeficácia docente afeta conseqüentemente o estabelecimento de objetivos, o nível de esforço e a persistência do professor frente às ações pedagógicas que desempenha. Estas ações, portanto, servem como novas fontes de informação que retroalimentam o processo, conforme mostra a Figura 2.

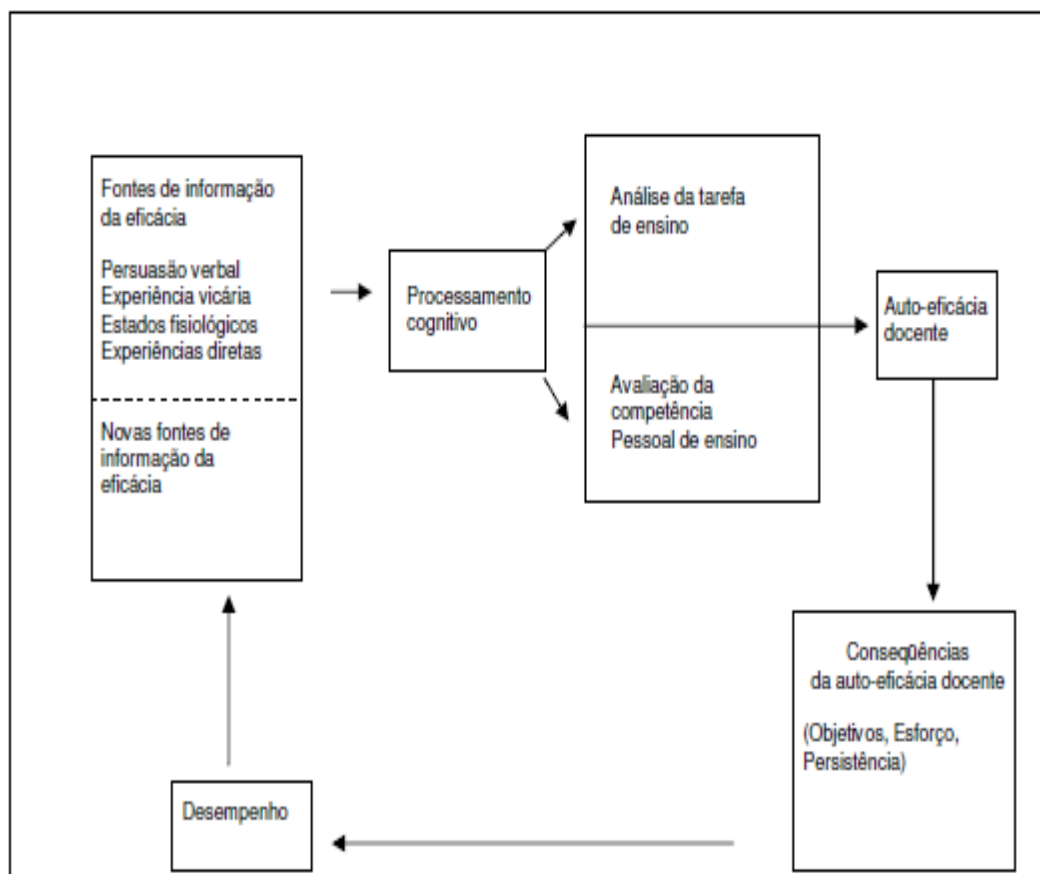


Figura 2 – Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente.
Fonte: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) *apud* Iaochite (2007).

Portanto, as categorias de experiência descritas anteriormente representam as prováveis maneiras de se desenvolver a autoeficácia (SHINYASHIKI, 2006). Todavia, durante este desenvolvimento podem ocorrer algumas instabilidades, mesmo que na sua essência este processo apresente características contínuas (GUERREIRO, 2007).

Ao estudar a respeito da função da crença de autoeficácia, Schwarzer e Scholz (2000) descrevem que o papel dessa crença é promover no sujeito a capacidade de pontuar os objetivos e estabelecer a dedicação e entusiasmos frente às adversidades circunstanciais. Para estes autores a confiança que o indivíduo tem em si favorece na sua performance tornando-o mais ativo e autodeterminado.

Ainda, seguindo esta linha de raciocínio Bandura (1977; 1997) postula que a autoeficácia é responsável por produzir alguns efeitos tais como:

- Esforço e resistência à adversidade: indivíduos que possuem um maior índice de autoeficácia diante das adversidades são mais esforçados e resistentes;
- Escolha das ações: os níveis de autoeficácia elevados é que regulam a escolha dos indivíduos a determinadas tarefas nas quais se sentem mais capazes e sabem ter competência para realizá-las do que aquelas em que não são tão competentes ou habilidosos.
- Melhores rendimentos efetivos: desempenhos satisfatórios estão diretamente relacionados à autoeficácia elevadas;
- Padrões de pensamento e reações emocionais: autoeficácia elevada traz reflexos nos indivíduos serenos (equilíbrio emocional), concentração na tarefa e pensamento positivo.

Quando se trata de crença de autoeficácia alguns aspectos devem ser analisados como a generalidade (capacidade do indivíduo em transferir sua autoeficácia entre as diferentes atividades); a intensidade (grau de autoconfiança em relação à meta pretendida); e dimensão (nível de dificuldade que o indivíduo se julga capaz de assumir e executar) (BANDURA, 1982; GIST, 1987).

Diante das colocações outrora citadas é salutar referir que indivíduos cujas habilidades são iguais podem apresentar performances diferentes, regulares ou extraordinários, e tal situação está diretamente relacionada à sua percepção frente a autoeficácia que por sua vez acaba favorecendo na sua motivação e seu esforço para alcançar os objetivos almejados (WOOD; BANDURA, 1989).

1.1.4 Crenças de autoeficácia e sua relevância na prática docente

Os estudos acerca da crença de autoeficácia no âmbito educacional tem cada vez mais sido investigado em cenários e atores distintos que vão desde a educação básica até o ensino superior, de escolas urbanas às rurais etc.; vêm estudando também o desempenho dos alunos, a relação com a equipe administrativa e, em proporção menor, com a participação da família (WOOLFOLK HOY; BURKE SPERO, 2005; ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

Na visão de Nogueira (2002) o interesse nesses estudos ocorre na medida em que a autoeficácia exerce um papel preditivo e mediacional na eficiência, atitudes e prática docente, na motivação, persistência e autorregulação dos alunos, nas tomadas de decisão da equipe administrativa da escola.

Schunk e Pajares (2004) e Woolfolk Hoy, (2004) apontam que existe a necessidade e importância de se investigar as crenças de autoeficácia docente frente a sua contribuição entre o professor, sua ação e o ambiente. Na qualidade de crença, a autoeficácia docente poderá interferir em três pontos específicos:

- Na escolha e na direção em que um dado comportamento poderá ocorrer;
- Na quantidade e intensidade do esforço e persistência que serão disponibilizados pelo professor ao se deparar com barreiras;
- No estabelecimento de metas para si e para os alunos.

Compartilhando com o autor anterior, Bandura (1997) e Pajares (1997) afirmaram que as crenças de autoeficácia contribuem nas escolhas das metas e aspirações, nas expectativas de resultado, nas tendências afetivas e na percepção de impedimentos e oportunidades no meio social. O senso de competência facilita o processo cognitivo e desempenho em vários domínios, incluindo a tomada de decisões, o aprendizado acadêmico e a motivação (SCHWARZER; SCHOLZ, 2000).

A esse respeito, Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 18) destacaram que “Todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalização que possam gerar dúvidas sobre elas”.

Baseando-se nesta afirmativa é fundamental que este professor evite tecer comparações a respeito da performance dos alunos; e deve-se restringir, apenas, as comparações a respeito do seu desempenho anterior e o atual.

Diante da complexidade que envolve a temática – ensino-aprendizagem –, somente o conhecimento do professor é insuficiente para solucionar as adversidades que tange este universo. Por isso, muitos estudos propõem investigar as crenças e os conhecimentos dos professores, pois são tidos como os propulsores das ações de sala de aula (GUIMARÃES, 2003).

Destarte, é crucial a crença que o professor apresenta perante sua eficiência na docência, pois quanto maior a crença que tem capacidade em executar seu papel maior será sua confiança, competência e compromisso para ensinar (BANDURA, 1993).

Outro aspecto a ser pontuado é que a crença de autoeficácia é um determinante do ambiente escolar, pois Bandura (1986) observa que existe uma associação entre essa crença elevada e o ensino bem sucedido, mesmo diante das adversidades e dificuldades que permeiam esse ambiente. Quando o senso de eficácia encontra-se elevado o professor investe tempo em sala de aula, ajudando alunos que precisam e os elogiam pelas conquistas alcançadas (BANDURA, 1993).

Corroborando com o autor anterior, Karp (1991 *apud* JESUS, 2005) pontua que docentes com atitudes positivas utilizam uma metodologia que favorece a autonomia e independência dos alunos quanto aos hábitos de estudo; por outro lado, se esses docentes adotam uma atitude negativa, frequentemente, usam uma metodologia que se baseiam em regras e memorizações e não valorizam o raciocínio e, por conseguinte, estimulam à dependência de seus alunos.

Um estudo realizado por Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) corrobora com Bandura (1986; 1993), quando identificaram que os professores com elevado nível de crença de autoeficácia são mais complacentes diante dos erros dos estudantes e se empenham mais no auxílio aos alunos com dificuldade em transpô-las. Desta forma, as crenças de autoeficácia têm repercussão no comportamento e na motivação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, as teorias e crenças são parte integrante dos conhecimentos dos professores e é por meio delas que percebem, processam e agem em relação às informações existentes em sala de aula. Elas são equivalentes a um filtro para padrões específicos de julgamentos e de decisões instrucionais (MACEDO, 2009).

Entretantes, o docente pode ter sua crença a respeito do ensino-aprendizagem, mas não ter habilidade para exercer tal ensino (WENNER, 2001). A eficácia pessoal para ensinar está relacionada à habilidade do professor para exercer o processo de ensino-aprendizagem que o leva a superar influências exteriores negativas.

Partindo desta premissa, Pajares e Usher (2008) compactuam com a ideia de que as crenças do professor podem ser influenciadas – direta e indiretamente – pela subcultura da própria disciplina por ele ministrada, pelas vivências anteriores ao seu trabalho em sala de aula e pela possibilidade de refletir perante as distintas interações e adversidades oriundas do âmbito acadêmico.

De acordo com Woolfolk Hoy e Davis (2006) os resultados desta crença podem ser manifestados nas expectativas do professor perante a performance do alunado ou nas suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos de forma a trazer consequências para ambos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, sobretudo para os resultados obtidos pelos alunos. Doravante ao exposto é importante pontuar que o papel exercido pelo professor reflete diretamente na motivação – sua e do aluno –, diante das vivências de sala de aula (GUIMARÃES, 2003). Estas colocações podem ser observadas na Figura 3 a seguir.

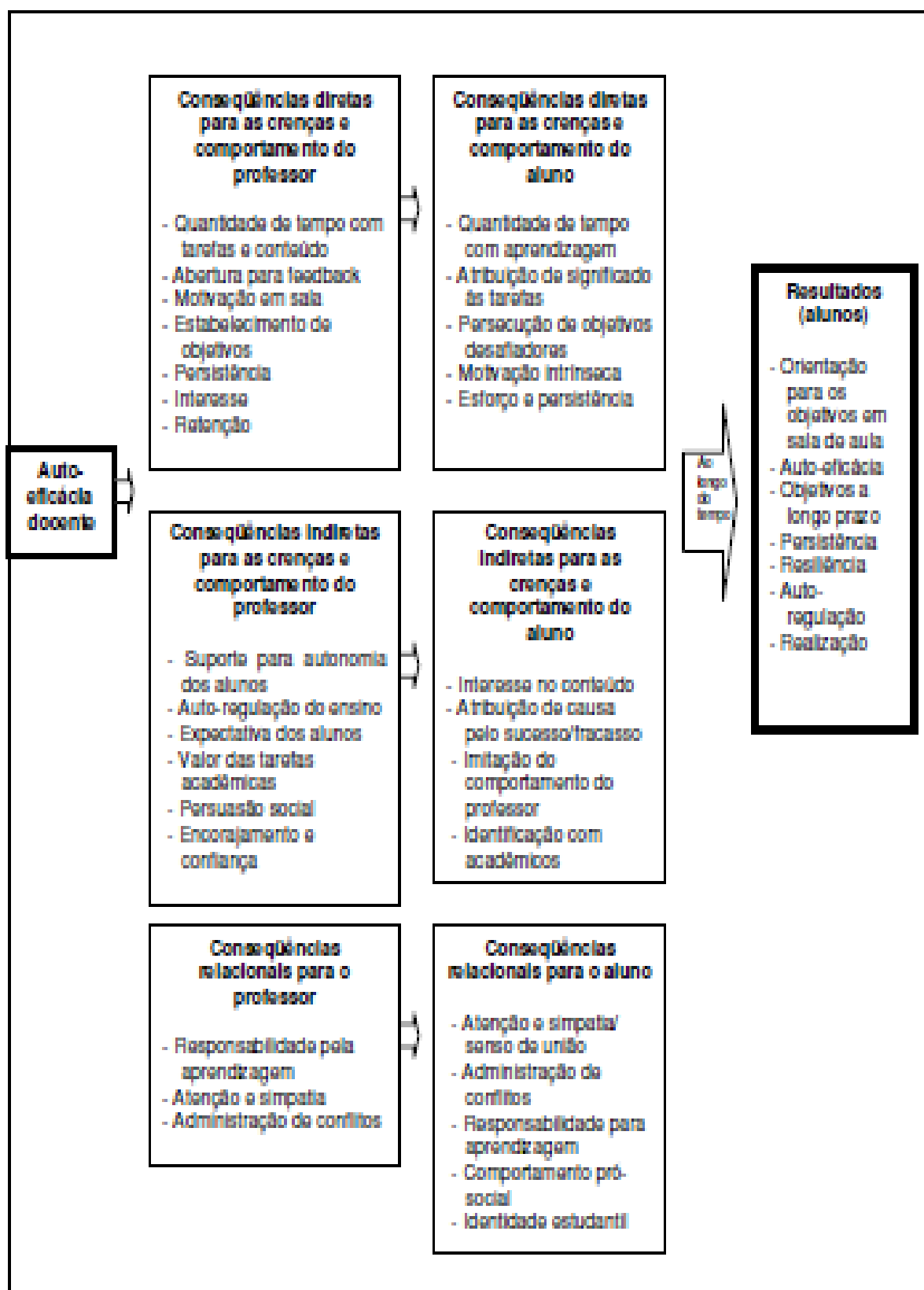


Figura 3 – Consequências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de autoeficácia.

Fonte: Woolfolk Hoy e Davis (2006) *apud* Taachite (2007).

1.2 A DOCÊNCIA EM CONTABILIDADE

1.2.1 Aspectos do ensino da Contabilidade no Brasil

Os primórdios da Contabilidade tem sua origem no século XIII; etimologicamente, do vocabulário italiano *contabilità* e está associada à prestação de contas de certos fatos ou condições de natureza comercial. Na atualidade, muitos autores definem contabilidade como a “ciência que estuda o patrimônio” (BERBEL, 2004).

Em consonância com o autor anterior Sá (2006) define a Contabilidade como uma ciência social, uma vez que se preocupa com o patrimônio do homem e de suas riquezas que são modificados no curso do tempo a partir das ações de pessoas físicas ou jurídicas detentoras desses patrimônios e riquezas.

A Contabilidade seguiu duas tendências; a primeira baseou-se na Escola Italiana que apresentou como sua principal característica a produção de trabalhos de natureza teórica e que posteriormente devido a alguns defeitos (falta de pesquisa; a preocupação mais com a demonstração do que com a contabilidade enquanto ciência; a ênfase excessiva na teoria das contas e a falta de aplicação das teorias difundidas) foi substituída pela Escola Americana (NOSSA, 1999).

Segundo Marion (2001, p. 39) esta substituição da Escola Italiana para a Americana ocorreu a partir da inserção das empresas de auditoria que acompanhavam as multinacionais instaladas no país e principalmente, embasada na mudança de uma filosofia de trabalhos de natureza teórica para trabalhos de natureza prática.

Ainda conforme este autor “...a diretriz básica da Escola Contábil Norte-Americana parte de uma visão dos relatórios contábeis e, em seguida, estuda os lançamentos contábeis que originaram aqueles relatórios...” (MARION, 1983, p. 35).

A mudança entre as filosofias que fundamentavam as Escolas Italianas e Americanas, ou seja, mudança da teorização para a preocupação com o mercado de trabalho e para a própria tendência da contabilidade em nível de legislação governamental acarretou num corpo discente mais motivado, pois houve uma constatação de que o ensino da Contabilidade torna-se mais adequado quando há a priorização dos assuntos que referem-se aos relatórios de saída do sistema contábil.

No que se refere à formação do pensamento contábil no Brasil, Marion (2001) descreve que:

A primeira escola a abordar oficialmente a contabilidade no Brasil foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, fundada em 1902. (...) A influência exercida na contabilidade ensinada no Brasil, naquele período, foi claramente da Escola Italiana. (...) O grande problema que vemos dentro desta escola de ensino é a dificuldade que o aluno tem para entender débito e crédito. (...) Além disso, esta metodologia explora demasiadamente a parte árida da Contabilidade (...) não dando ênfase aos objetivos da Contabilidade como instrumento de tomada de decisão (MARION, 2001, p. 38).

Diante das limitações da Escola Italiana, a partir de 1920 verifica-se uma ascensão da escola americana, favorecida pelo apoio de uma ampla estrutura econômica e política, bem como pela pesquisa e trabalho sério dos órgãos associativos (IUDÍCIBUS, 2000).

Embora, a profissão contábil no Brasil se estabeleceu em 27 de maio de 1946 com o Decreto-Lei nº 9.295 – que resultou na criação do Conselho Federal de Contabilidade e determinou as atribuições dos contadores, técnicos de contabilidade e guarda-livros –, foi meados da década de 60 que houve a mudança de fato no ensino da Contabilidade no Brasil a partir da adoção do método didático-pedagógico norte-americano (MARION, 2001).

De fato a década de 1960 foi muito produtiva para o setor contábil, pois diversos atos legislativos tais como a Lei Orçamentária (Lei 4.320), a Lei da Reforma Bancária (Lei 4.595/64), a Lei do Mercado de Capitais (Lei 4.728/65) e a Reforma Administrativa (Decreto-Lei 200/67) contribuíram para melhores controles fiscais, modificando radicalmente o modelo operacional dos profissionais Contábeis (LIMA FILHO, 2010).

Ainda conforme este autor, as modificações citadas anteriormente exigiram profissionais mais qualificados e com conhecimentos específicos a respeito da consolidação de balanços, correção monetária, capital acionário, entre outros e esses profissionais que estiverem neste perfil usufruirão das vantagens provenientes da ascensão no mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2010).

Ao compartilhar dessa mesma ideia, Cosenza (2001, p. 60) afirma:

Aqueles profissionais que não procurarem aumentar seus conhecimentos, bem como não estiverem preocupados em se reciclar e atualizar-se tornar-se-ão secundários, dispensáveis, e acabarão ficando em uma espécie de limbo organizacional. O mercado demandará profissionais que tenham capacidade de perceber as mudanças no ambiente, e consigam saber limites de atuação (COSENZA, 2001, p. 60).

É relevante mencionar que na visão de Iudícibus (2000), a Contabilidade no Brasil apresenta um crescimento constante, duradouro, equilibrado e que depende de algumas condições do que as meras adaptações da contabilidade norte-americana, tais como:

- Um trabalho profundo de pesquisas dos princípios contábeis;
- Um direcionamento dos Técnicos de Contabilidade para bons cursos de Ciências Contábeis, que, na atualidade, são escassos;
- Um treinamento dos docentes, para que estejam atualizados e com dedicação integral à Universidade.

O autor ainda conclui:

Temos todas as possibilidades de progredir, pois fomos expostos às duas grandes tendências contábeis, aprendemos os pontos fortes e as fraquezas de cada uma delas e temos condições, se houver muito esforço e recursos de solidificar uma verdadeira escola brasileira de Contabilidade (IUDÍCIBUS, 2000, p. 39).

Destarte, as perspectivas consistem em traçar as metas do processo de educação e de experiências na área contábil, as quais direcionam os profissionais à sua qualificação, contemplando os conhecimentos de áreas específicas e correlacionadas, habilidades técnicas e humanas e valores profissionais, que dão subsídios ao alcance da meta, assim como os elementos subjacentes como requisitos à educação e experiências do profissional de contabilidade.

1.2.2 Habilidades técnicas do docente do Ensino Superior

Ensinar é uma tarefa imbuída de complexidade, pois pressupõem conhecimentos específicos, habilidades, crenças e está intimamente relacionada com o contexto e com a população envolvida – direta e indiretamente. À ação docente está voltada toda atenção, principalmente, porque ao orientar é também orientada pelas relações que se estabelecem entre o professor, o aluno, o ambiente, as propostas curriculares, o projeto político pedagógico etc., por isso muitos estudiosos visam investigar as práticas, os saberes e sobre a capacidade para lidar com o contexto onde atuam, enfrentando e gerenciando tais demandas (IAOCHITE, 2007).

Gibbs (2003) em consonância com a autora anterior, afirma que no espaço escolar, o professor deve ser compreendido como um agente mediador entre o aluno, a prática e suas decorrências, e, ao agir, tende a se deparar com um contexto em que serão exigidos, além dos saberes, esforço, persistência e motivação constantes.

Ao definir as habilidades técnicas, Libâneo (1994, p. 252) tece a afirmação de que: “Um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo”. O autor refere-se ao desenvolvimento de uma metodologia que permita ao aluno uma aprendizagem pela ação, fazer com que o aluno busque ativamente analisar, compreender distinguir, visando o desenvolvimento de competências para solução de problemas.

Segundo Marinheiro e Saes (2002, p. 6-11) as habilidades necessárias para a docência são:

- Técnicas: forma e versatilidade de como os trabalhos são conduzidos;
- Organização do Conteúdo da aula: atividade do professor em elaborar o planejamento da aula de acordo com programa curricular;
- Incentivo à participação do aluno: incentivar o aluno a posicionar-se ativamente durante o processo de aprendizagem;
- Variar a situação-estímulo: envolver os efeitos do ambiente e de mudança no ambiente (uso adequado de recursos ambientais, movimentos, interação);
- Tratar a matéria e ilustrar com exemplos: utilização de linguagem acessível, que seja fácil assimilação e compreensão;
- Empregar reforços: Recuperação contínua, observada a necessidade de variação de procedimentos (comportamentos verbais, gestos e procedimentos).

As habilidades docentes pressupõem o resgate do sujeito cognoscente. Ao orientar a aprendizagem, o educador deverá promover atividades produtivas e criadoras, proporcionar estratégias comunicativas de ação e criar ambientes de aprendizagem que permitam o desenvolvimento do conhecimento de forma participativa, motivando os alunos a desenvolver capacidades de pensar, para ser e agir (MAGALHÃES *et al.*, 2005).

Destarte, a prática educacional deve priorizar o desenvolvimento de habilidades por ser considerado o método eficiente no êxito docente. No entanto, visando melhores resultados nas salas de aula, a Didática, como disciplina pedagógica, procura destacar-se no processo de ensino a partir dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores. Nos estudos a cerca da Didática, Nérici (1967) a conceitua como:

[...] um conjunto de recursos técnicos que têm em mira dirigir a aprendizagem do educando, para que este alcance um grau de maturidade que o capacite a encontrar-se com a realidade em geral, de maneira consciente, equilibrada e eliciente (NÉRICI, 1967, p. 33).

Portanto, a didática contribui para o sucesso da aprendizagem, pois é por meio dela que os métodos mais adequados são selecionados e assim garantir aos alunos motivação e orientações necessárias para que estes busquem conhecimentos, habilidades, técnicas e atitudes almejadas (MAGALHÃES *et al.*, 2005).

Ainda, os professores da educação superior necessitam questionar-se a respeito da melhor forma de ministrar uma aula, a fim de garantir aos alunos a aprendizagem. Sendo assim, os meios utilizados em sala de aula para ensinar é a resposta a esse questionamento e dentre muitos termos utilizados pelos estudiosos, Abreu e Masseto (1987, p. 50) os denominam de ‘Estratégias’ que é definida como “os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”.

A comunidade científica afirma que as ‘estratégias’ referem-se ao ato da organização total em sala de aula, cuja meta é a aprendizagem dos alunos, que abrange o ambiente de ensino, materiais e recursos necessários. Outros autores denominam essa organização como: metodologia de sala de aula, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, ciclo docente e técnicas de ensino. No entanto, todos esses termos indicam os passos gerais que representam os momentos didáticos no processo de ensino, que estão representados pelo planejamento, execução e verificação da aprendizagem.

Em continuidade a essa linha de entendimento, Allen e Ryan (1976 *apud* AKASAKA e GODOY, 1997, p. 49) asseguram que o ato de ensinar é complexo, por isso criaram, por meio de pesquisas, o microensino que é uma técnica de formação de professores. Essa técnica estabeleceu um conjunto de habilidades gerais, cuja aplicação é utilizada em vários níveis educacionais para ensinar diversas disciplinas.

Segundo Sant'ana (1979 *apud* AKASAKA e GODOY,1997) a habilidade técnica de ensino é conceituada como:

Uma organização de comportamentos de ensino em padrões sistemáticos e flexíveis, geralmente integrados para assegurar uma adequada relação professor/aluno, permitindo ao professor movimentos e respostas seguros, precisos e rápidos e envolvendo uma reorganização singular, controle ou ordenação de componentes e atividades específicas de ensino (SANT'ANA, 1979 *apud* AKASAKA; GODOY, 1997, p. 49).

Akasaka e Godoy (1997, p. 49-50), em 1979, Sant'Ana estabeleceram e organizaram um conjunto de nove habilidades técnicas de ensino utilizadas na Universidade de Stanford, que serviram de apoio à experiência do microensino no âmbito da disciplina Didática do Ensino de Administração I. As habilidades são de:

- Organizar o contexto
- Variar a situação-estímulo
- Ilustrar com exemplos
- Formar perguntas
- Conduzir ao fechamento e atingí-lo
- Empregar reforços
- Propiciar *feedback*
- Favorecer experiências integradas e aprendizagem
- Facilitar a comunicação

Esse elenco de habilidades, ao serem desenvolvidas em treinamento, propicia ao docente do ensino superior uma visão mais ampla da complexa tarefa de ensinar, tendo como objetivo principal, a compreensão de mecanismos a serem utilizados em sala de aula, contribuindo para o melhor desempenho na realização principalmente de aula expositiva. Essa, por sua vez, é a técnica de ensino mais antiga, divulgada e utilizada pelo professor do ensino superior, com ênfase no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, espera-se do professor universitário o conhecimento de técnicas e estratégias, bem como habilidades no uso das destas junto ao processo de ensino. Desta forma, necessita de adequada capacitação didático-pedagógica, realizada por meio de métodos que propiciem experiências práticas, tais como: estágios práticos, treinamentos e monitoria; todos considerados relevantes para sua prática docente.

1.2.3 O Profissional Contábil e a docência no Ensino Superior

“Pessoas influenciam pessoas” (NOSSA, 1999, p.8). Para este autor a afirmativa outrora citada pode ser utilizada também nos assuntos que permeiam o universo educacional e este apresenta o corpo docente como o responsável pela formação acadêmica de seus alunos já que é um agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Diante da relevância dos docentes na formação profissional deste aprendiz é fundamental que este formador tenha experiência na vida acadêmica e profissional.

Takakura (1992, p. 95-6) compartilhando das ideias do autor anterior aponta algumas características que podem contribuir positiva ou negativamente na formação deste alunado tais como: influenciar os alunos de forma positiva ou negativa: ética profissional, comportamento, metodologia utilizada, conteúdo ministrado, personalidade, qualificação, experiência, dedicação, motivação etc.

Na visão de Schwez (1995, p. 33-36) o professor deve apresentar algumas virtudes que são essenciais para atingir a qualidade no ensino tais como: atitude científica e criatividade no tratamento do conteúdo, profundo conhecimento de sua área, clareza e organização nas tarefas de aprendizagem, compromisso e entusiasmo com a aprendizagem, temperamento uniforme, imaginação, humanidade, compreensão, pontualidade, organização, sinceridade, firmeza, atitudes corretas e, sobretudo, estabelecer uma relação amigável. Todas essas virtudes serão exemplos para seus alunos.

Klausmeir e Goodwin (1977, p. 436) em concordância e complementando a ideia de Schvez (1995) pontuaram sete principais atitudes que favorece o processo de ensino-aprendizagem:

- Reconhecer uma atitude facilita sua aprendizagem inicial.
- Observar e imitar um modelo facilita a aprendizagem de atitudes.
- Ter sentimento agradável em relação a uma pessoa, evento ou objeto encoraja uma atitude positiva em relação a este.
- Obter informação sobre uma pessoa, evento ou objeto influencia as atitudes do indivíduo em relação a isso.
- Interagir em grupos primários influencia a aprendizagem inicial da atitude e promove posterior envolvimento com atitudes sustentadas em grupo.
- Praticar uma atitude possibilita uma organização estável.
- Adquirir ou modificar atitudes pode ser conseguido através da aprendizagem objetivada.

É oportuno pontuar que os três autores anteriores, Schvez (1995) e Klausmeir e Goodwin (1977), em um lapso temporal de aproximadamente duas décadas, expressam a importância da afetividade entre o professor e o aluno para atingir o sucesso acadêmico. Esta afirmativa é corroborada por Paula (2008, p. 18) que coloca da seguinte forma:

As trocas afetivas também permitem o desenvolvimento de atitudes positivas para a aprendizagem de qualquer disciplina, sendo que um dos fatores mais importantes do ensino é o relacionamento que é desenvolvido entre aluno e professor. Quando o professor espera ir além da informação e transmissão de conhecimento e visa à formação do educando, ele se envolve mais com esse processo de ensino-aprendizagem. O professor ao apresentar atitudes positivas em relação ao ensino, à disciplina que vai ensinar, aos alunos e à própria escola, acaba desenvolvendo atividades docentes mais adequadas (PAULA, 2008, p. 18).

Em consonância com a autora anterior, Almeida e Soares (2003) e Pascarella e Terenzini (2005) referem que tão importante quanto à prática docente é a relação professor/estudante.

Ao realizar uma análise acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos da área contábil percebe-se que essas dificuldades podem ser associadas aos processos comunicativos e motivacionais. Corroborando esta afirmativa se faz necessário refletir perante as colocações de Schwez (1997, p. 33):

O professor tem de ter a capacidade e o dom de provocar atitudes sobre os conteúdos de ensino e sobre o próprio aprendizado, por meio de uma comunicação motivadora. Deve dar condições ao aluno para que este ao sair da influência exercida, tenha atitudes tão favoráveis quanto possíveis baseando-se num comportamento visível e positivo (SCHWEZ, 1997, p. 33).

Considerando a retórica do autor anterior é fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja imbuído por atitudes motivacionais por parte do corpo docente que por sua vez garantirá aos alunos a aquisição de comportamentos eficientes que repercutirá no ajustamento pessoal e sociocultural.

Desta forma, um ponto que deve ser considerado é a cumplicidade entre o que é verbalizado pelo professor e o que expressa de forma comportamental. Embasando esta colocação Gonzalez (2000) refere “que os professores podem melhorar as condições para a aprendizagem de suas disciplinas, não somente pelo que dizem, mas também pelo comportamento que apresentam”.

Partindo dessa premissa Schwez (1997, p. 36-7) em um dos seus estudos pontuou alguns estímulos adotados pelo professor na área contábil que repercutem na motivação dos aprendizes. São eles:

- Apresentar de tal maneira sua disciplina que, ao aprendê-la, o aluno esteja, ao mesmo tempo, aprimorando seus instrumentos de trabalho mental (didática, planejamento, metodologia);
- Aceitar críticas e criticar-se a si mesmo;
- Aceitar diversos pontos de vista estruturados, lógicos, sólidos;
- Reavaliar-se e atualizar-se;
- Aprender a ensinar a sua disciplina;
- Conhecer os conteúdos das disciplinas anterior e posterior à sua;
- Aceitar que os alunos são indivíduos, e não números, e de diferentes características, e saber agir para cada caso com bom-senso e coerência;

- Prover *feedback* imediato e específico às respostas do aluno;
- Dar ao aluno oportunidades de selecionar e sequencializar assuntos a serem estudados, de maneira que ele se sinta o mais envolvido possível na atividade educativa;
- Usar comunicação dinâmica, correta, facilitadora de compreensão e motivadora;
- Usar somente aqueles itens de testes que sejam relevantes para os objetivos, coerentes e claros;
- Expressar genuína satisfação em ver o aluno;
- Reconhecer que as respostas dos alunos, sejam corretas ou incorretas, são tentativas de aprender, e acompanhá-las de comentários positivos;
- Propiciar ao aluno formas de autocontrolar a extensão da instrução recebida;
- Permitir que o aluno movimente-se tão à vontade quanto suas características de idade, desde que não atrapalhe suas aulas;
- Saber aprender com os alunos;
- Desenvolver suas aulas demonstrando confiança, satisfação e segurança;
- Ter boa apresentação pessoal.

Beppu (1984) descreve o estudo realizado pela Revista *Time* que investigou as qualidades comuns aos grandes mestres; a partir desse estudo observou-se que o professor que se destacou nas atividades de docência foi àquele motivado e entusiasmado pela ciência a qual era responsável e que dispunha de uma comunicação clara, e não somente àquele com conhecimentos técnicos.

E ao reproduzir esta experiência à área contábil percebe-se que um problema básico que ocorre é uma anemiosidade na comunicação, pois nem sempre o professor consegue transmitir a mensagem de forma compreensível ao aluno; e esta situação pode ser minimizada se o docente somar o seu conhecimento tecnicista a uma postura humanista e motivadora (SCHWEZ, 1997).

Portanto, no processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor demonstre a partir do discurso e atitudes sua motivação e competência em transmitir o conhecimento de forma clara e coesa, pois desta forma tornar-se-á fácil despertar a confiança e admiração do corpo discente e construir de fato o conhecimento acerca daquilo que se aprende e ensina.

1.2.4 A necessidade de qualificar o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis

No Brasil, há um vasto número de pesquisas acerca do ensino superior de contabilidade, e em sua grande maioria retratam a situação do profissional após concluir a universidade: O despreparo profissional causado pela deficiência na qualidade de ensino.

Iudícibus e Marion (2001, p. 50) ao debaterem este assunto, observaram que alguns fatores estão centrados em certas deficiências tais como a falta de um currículo adequado, de um programa bem definido e de um preparo por parte do corpo docente, que acarretam em prejuízos na qualidade do ensino superior.

Corroborando com a afirmativa anterior, Franco (1993, p. 810-1) aponta outros problemas que podem contribuir para a má qualidade no ensino brasileiro, são os seguintes:

- Baixa qualificação do corpo docente, em virtude da baixa remuneração e falta de estímulo profissional;
- Programas de mestrado e treinamento pedagógico insuficiente;
- Falta de vivência profissional que impede um maior progresso em sala, sejam aulas teóricas ou práticas;
- Inexistência de critérios que avaliem a produtividade pedagógica, etc.

Ainda seguindo esta linha de raciocínio, uma pesquisa realizada por Favero (1987, p. 373), cuja temática era a prática docente no ensino superior do curso de Ciências Contábeis, 23,8% dos alunos entrevistados apontaram a falta de motivação do corpo docente.

Outro problema relacionado aos professores do curso de Ciências Contábeis é o regime de trabalho. Pouquíssimas instituições mantêm os docentes em tempo integral, investindo no aperfeiçoamento dos mesmos, estimulando a pesquisa, a participação de congressos, etc (IUDÍCIBUS; MARION, 2001, p. 52).

O ato de ensinar exige tempo e dedicação do profissional, e, o ensino de contabilidade não foge esse padrão. Porém, o professor sente-se desestimulado, pois devido a remuneração ínfima existe a necessidade de um emprego fora da universidade, comprometendo seu desempenho, prejudicando a preparação da aula, realização de pesquisas, atualização de pesquisas (IUDÍCIBUS; MARION, 2001; FÁVERO, 1987; MARTINS, 1993).

Uma pesquisa, realizada em 1988, por Costa mostra a situação dos professores brasileiros em relação ao regime de trabalho. A análise da tabela 1 permite perceber que 65% dos docentes trabalhavam em tempo parcial. A tabela a seguir apresenta os dados constatados:

Tabela 1- Regime de trabalho dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil — 1988

Regime de Trabalho	% de professores
Horista ou 12 horas semanais	31
20 horas semanais	34
40 horas semanais ou dedicação exclusiva	35

Fonte: Costa (1988)

Esta mesma pesquisa ainda constatou que 52% dos cursos eram noturnos, possibilitando corroborar as observações de Moraes (1994) que pontuou que o resultado encontrado é uma característica dos cursos de ciências sociais aplicadas e humanas, cujo de Ciências Contábeis faz parte, que permitem aos professores exercerem em outras atividades diurnas e conciliar com a docência no período noturno.

Desta forma, Araújo e Arruda (2009) descrevem que a atual conjectura socioeconômica brasileira exige muitas transformações, que por sua vez repercutem significativamente no meio acadêmico e nos sistemas de educação e/ou formação e consequentemente no exercício contábil – tanto no aspecto técnico quanto docente – que requer alguns componentes, além da necessidade daqueles contemplados pelo currículo mundial, tais como:

- Conhecimento geral e habilidades
- Educação profissional (técnica-estágios)
- Educação profissional continuada (congressos, seminários, conferências, pós-graduações)
- Processo de certificação

Entretanto, as necessidades pontuadas por Araújo e Arruda (2009) não é uma tarefa tão fácil de obter êxito, pois muitos componentes são obtidos com o aprimoramento do conhecimento que muitas vezes se conseguem a partir de uma pós-graduação – situação em que nos cursos de contabilidade não é favorável no Brasil – por ser considerado um instrumento de reciclagem de conhecimento eficaz, seja nos níveis de mestrado e doutorado, ou no nível de especialização pedagógica.

Consoante com Araújo e Arruda (2009), Franco (1997) afirma que uma das causas que pode ser atribuída ao despreparo dos docentes no curso de Ciências Contábeis é a insuficiência de cursos de mestrado em contabilidade; além de estarem concentrados em poucas regiões, muitas vezes, inacessíveis a vários professores, pela distância, incompatibilidade de horários, carência de formação básica e recursos financeiros, em consequência de baixa remuneração e inexistência de estímulos.

Desde meados da década de 60, o número de cursos de mestrado e doutorado está expandindo no território brasileiro o que acarreta na maior participação dos profissionais nesses cursos; contudo, tal fato não é uma condição *sine qua non* para a formação de profissionais qualificados, pois nem sempre esses cursos apresentam uma qualidade adequada para a formação docente (NOSSA, 1999).

Franco (1997, p. 7) defende que a imagem deteriorada do docente deve ser resgatada e a maneira é:

Remunerá-lo condignamente e conceder-lhe condições necessárias para desempenhar seus deveres, dele exigindo, em contrapartida, prova de capacitação para o exercício desse importante mister. Crises econômicas, políticas e sociais decorrem, geralmente, de crise cultural (educação deficiente) podendo-se interpretar o professor como esteio e propulsor do desenvolvimento (FRANCO, 1997, p. 7).

Portanto, o profissional de contabilidade, independente do âmbito em que atua, deve priorizar a primazia dos seus serviços, a partir da transparência das informações prestadas e da maneira como se relaciona, obedecendo às questões éticas com os princípios norteadores de uma sociedade cada vez mais ativa e crítica para que o ‘contador-docente’ não trilhe pelo caminho da desconfiança e do fracasso.

CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

“O método da pesquisa científica não é outra coisa do que a elaboração consciente e organizada, dos diversos procedimentos que nos orientam para realizar o ato reflexivo, isto é, a operação discursiva de nossa mente”

Franz Victor Rudio

2.1 DESENHO DA PESQUISA

A escolha da abordagem metodológica é questão ímpar, pois o sujeito em sua essência apresenta pensamentos distintos e uma maneira peculiar de atingir à sua verdade (KRACKHARDT; STERN, 1988).

Segundo Shinyashiki (2006, p. 38):

Valores, ideias e crenças que fazem parte do repertório pessoal e profissional constituído durante a vida do pesquisador influenciam seu modo de enquadrar o problema de investigações tanto em seus fundamentos teórico-conceituais quanto em seu âmbito metodológico (SHINYASHIKI, 2006, p. 38).

Nesta perspectiva Richardson (1999, p. 22) afirma que “o método é o caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo, e metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”.

Destarte, Oliveira (2008) revela que é necessário perceber que “ao realizar uma pesquisa científica, faz-se necessário estabelecer claramente quais são os procedimentos metodológicos que serão utilizados”.

A metodologia adotada para este estudo quanto ao tipo de investigação foi descritiva e correlacional. Descritiva porque esse tipo de estudo transcende o simples fato da descrição. Tal afirmativa pode ser observada nas colocações de Gil (1994, p. 46):

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Mas há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 1994, p. 46).

Ainda, este mesmo autor em outro momento afirma quanto à pesquisa descritiva:

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 39).

...

Também são pesquisas descritivas aqueles que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre o candidato e a escolaridade dos eleitores (GIL, 2002, p. 39).

É correlacional porque visa explorar as possíveis relações, exceto a relação de causa-efeito, que possam existir entre as variáveis. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (1991) o objetivo do estudo correlacional é:

[...] é medir o grau de relação (ou verificar a inexistência de relação) entre dois ou mais conceitos ou variáveis, em um determinado contexto. O propósito principal deste tipo de estudo é saber como se comporta um conceito ou variável se conhecendo o comportamento de outras variáveis relacionadas (SAMPIERI; COLLADO ; LUCIO, 1991, p. 24).

Segundo a congregação dos dados se revelou um estudo com caráter transversal cujos dados receberam uma análise quantitativa, pois desta maneira proporcionou maior credibilidade e validade aos resultados obtidos, uma vez que a finalidade da pesquisa quantitativa é mensurar as relações entre variáveis por associação e obter informações sobre determinada população.

De acordo com Valadares Neto, Domínguez e Capelozza Filho (2000) e Pereira (2001) as investigações transversais estão relacionadas ao tempo em que a pesquisa é desenvolvida, ou seja, as observações e mensurações das variáveis de interesse ocorrem concomitantemente, o que torna a pesquisa mais rápida e menos dispendiosa.

Destarte, embasando teóricos que compartilham das ideias posteriormente citadas é oportuno observar as reflexões de Contrandipoulos (1997, p. 90) quanto aos estudos de cunho quantitativo: “As análises quantitativas são muito divulgadas e, nesse sentido, sua planificação geralmente necessita de menos explicações que as análises qualitativas”.

É relevante mencionar que a coleta de dados só ocorreu após o planejamento do estudo e por isso, de acordo com Pereira (2001) é denominada como prospectiva. E mais, como durante a coleta dos dados não houve a intervenção da pesquisadora, pode-se descrevê-la do tipo observacional.

De acordo com Rudio (1986) a observação deve ser considerada como ponto de partida para todo estudo científico e meio para verificar e validar os conhecimentos adquiridos. No sentido mais simples, observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação a respeito de algum aspecto da realidade.

2.2 ÁREA DE ESTUDO

Este projeto foi realizado numa Faculdade privada do Recife, onde foram coletados os dados utilizados para investigar as crenças de autoeficácia dos docentes do curso de Ciências Contábeis.

Por questões éticas, em hipótese alguma, a Instituição será identificada ou disponibilizada algumas características que tornasse sua identidade vulnerável ao reconhecimento.

2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DE ESTUDO

De acordo com Malhotra (2001) população ou universo de pesquisa é o somatório de todos os elementos que participam de um conjunto com características comuns de interesse para a investigação de um problema. Dessa forma, o universo desta pesquisa é composto pelos docentes vinculados a Instituição de Ensino Superior do Recife que fazem parte do curso de Ciências Contábeis.

A amostra foi selecionada de forma não probabilística ou por conveniência e constituída por 21 docentes que ministram disciplinas específicas e afins. É oportuno revelar que se optou por esse tipo de amostra, pois possui o baixo custo e rapidez na obtenção dos dados, uma vez que os participantes já se encontram no local e no momento em que o estudo está sendo realizado (BOYD; WESFALL, 1987).

A tabela 2 retrata as características da amostra e ao analisá-la pode-se perceber que 33% eram compostas por sujeitos com faixa etária entre 26 a 30 anos; quanto ao gênero, 52% eram mulheres; a formação predominante foi Bacharelado em Direito, perfazendo um total de 28%; 33% apresentam entre 6 a 10 anos que concluíram a formação; 48% realizaram a graduação em Instituições de Ensino Superior privada; e quanto ao nível de escolaridade 18 (60%) sujeitos concluíram a especialização, 11 (37%) concluíram ou estão cursando mestrado, sendo que destes 9 são do tipo acadêmico e 2 profissional e apenas 1 está cursando o doutorado acadêmico.

É importante mencionar que os critérios de inclusão estabelecidos foram: ambos os gêneros; maiores de 21 anos; vinculados a uma Instituição de Ensino Superior da Região Metropolitana do Recife; com no mínimo doze meses de experiência profissional em docência; e que compareceram ao local da coleta de dados nos meses de agosto e setembro de 2011. Os que não se adequaram a estes requisitos foram excluídos da pesquisa. É válido mencionar que todos permitiram sua participação na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A).

Para um esclarecimento melhor do delineamento da pesquisa é fundamental apresentar uma definição operacional das variáveis, ou seja, definir “uma variável em termos das operações ou técnicas que o pesquisador usa para medi-la ou manipulá-la” (COZBY, 2003, p.83).

Para este estudo as variáveis consideradas foram: idade, gênero, grau de instrução, área de formação, tempo de conclusão de formação acadêmica, experiência profissional em docência, disciplinas específicas, disciplinas afins e carga horária semanal em docência.

Tabela 2 – Caracterização da amostra

VARIÁVEL	F	%
Faixa etária		
De 26 a 30 anos	7	33,3
De 31 a 35 anos	4	19,0
De 36 a 40 anos	3	14,3
De 41 a 45 anos	2	9,5
De 46 a 50 anos	3	14,3
De 51 a 55 anos	1	4,8
De 56 a 60 anos	1	4,8
Gênero		
Masculino	10	47,6
Feminino	11	52,4
Formação		
Matemática	1	4,0
Ciências econômicas	2	8,0
Serv. Social	2	8,0
Direito	7	28,0
Pedagogia	1	4,0
Letras	1	4,0
Ciências contábeis	4	16,0
História	1	4,0
Administração	3	12,0
Engenharia Elétrica	1	4,0
Ciências da computação	1	4,0
Biologia	1	4,0
Tempo de conclusão		
Até 5 anos	5	23,8
6 a 10 anos	7	33,3
11 a 15 anos	5	23,8
16 a 20 anos	2	9,5
21 a 25 anos	2	9,5
Tipo de instituição		
Somente pública	9	36,0
Somente particular	12	48,0
A maior parte pública	2	8,0
A maior parte particular	2	8,0
Escolaridade		
Especialização	18	60,0
Mestrado	11	36,7
Doutorado	1	3,3

Fonte: Lacerda – Dados da pesquisa – (2011)

2.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Inicialmente o projeto foi previamente analisado e autorizado pela Direção da Instituição de Ensino Superior por meio da Carta de Anuência (APÊNDICE C). Posteriormente, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) para apreciação e parecer, sendo aprovado sob o Protocolo nº 0094.0.104.000-11 (ANEXO A).

É oportuno esclarecer que o CEP trata-se de um colegiado que surgiu em 1997 para atender a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza e avalia as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa dos sujeitos de pesquisa.

Todos os CEP devem ser compostos por no mínimo sete membros não remunerados, incluindo profissionais da saúde, ciências exatas, sociais, humanas e, pelo menos, um representante dos usuários da instituição, garantindo desta forma caráter multi e transdisciplinar.

A Resolução 196/96 tem como finalidade garantir os direitos e deveres da comunidade científica, Estado e, com especial preocupação, dos sujeitos da pesquisa, fundamentado nos princípios básicos da autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça (MELO; LIMA, 2004).

A pesquisadora se comprometeu em cumprir os termos da resolução de 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Dentre eles, o princípio da confidencialidade; para isso, a pesquisadora utilizou pseudônimos para que fosse preservado integralmente o anonimato dos participantes da pesquisa e cumprir com essa determinação. Assim, as informações obtidas neste estudo não foram mantidas estritamente confidenciais. Contudo, os participantes em hipótese alguma foram identificados quando o material do seu registro foi utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todos os participantes receberam um Termo de Confidencialidade assinado pela pesquisadora deste estudo (APÊNDICE B).

Após o parecer do CEP da FUNESO a coleta foi realizada após apresentação da pesquisadora aos participantes; os questionários foram aplicados em uma sala disponibilizada pelo local da pesquisa com ambiente (luminosidade e temperatura) e materiais adequados para o procedimento da coleta, seguindo o protocolo da instituição.

Os participantes foram informados verbalmente e por escrito a respeito dos objetivos, benefícios e procedimentos da pesquisa e posteriormente autorizaram as suas participações nessa pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Ao término da pesquisa a Direção da Instituição de Ensino Superior e os Docentes que participaram da pesquisa foram informados quanto aos resultados obtidos por meio de ofícios enviados aos locais onde as coletas aconteceram.

2.4.1 Instrumentos de coleta

Para a realização da coleta de dados foram utilizados dois instrumentos já referidos pela comunidade científica como eficaz e eficiente para investigar o construto da autoeficácia de professores. O primeiro se trata de um Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade (ROCHA, 2009); o segundo, a Escala de Autoeficácia de Professores (POLYDORO *et al.*, 2004).

1º) Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade:

O objetivo deste instrumento é obter informações a respeito das características dos participantes e também do seu perfil laboral e de aspectos relacionados com o contexto da atividade docente, composto por 18 questões abertas e 02 fechadas que se constituíram nas seguintes variáveis: a) idade; b) sexo; c) tempo de docência; d) tipo de escola que trabalha; e) jornada de trabalho; f) nível de ensino que atua como docente; g) quantidade de alunos que compõe as turmas; h) infra-estrutura da escola que ministra aulas; i) apoio do corpo administrativo; j) liberdade de expressão das ideias pessoais; k) apoio dos colegas; l) nível de preparação para a docência; m) nível de satisfação como docente (ANEXO B).

2º) Escala de Autoeficácia do Professor:

Em 2004, Polydoro e colaboradores realizaram uma versão brasileira para a escala *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) originando a Escala de Autoeficácia do Professor.

A escala adotada possui 24 questões do tipo Likert e opção de resposta com intervalo de 1 (pouco) a 6 (muito) pontos. Os 24 itens foram distribuídos em dois fatores: o Fator 1 que está relacionado à Intencionalidade da Ação Docente – composto pelos itens 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 23; e o Fator 2 que está associado ao Manejo de Classe, representado pelos itens 1, 3, 5, 7, 8, 13, 16, 21, 22 e 24 (ANEXO C).

2.4.2 Pré-teste

O desenvolvimento de uma pesquisa de campo pode apresentar adversidades em alguma etapa do cronograma; considerando essa afirmativa o tipo de pesquisa proposta nesse estudo realizou-se um pré-teste (objetivando corrigir imperfeições que por ventura viera a existir) com a aplicação do material e procedimento da coleta de dados a 15 participantes (docentes de outros cursos) que não participaram da pesquisa final. É válido referir que não foram identificadas dificuldades na execução e desta forma os questionários foram considerados definitivos.

Tal procedimento é muito salutar à elaboração de pesquisas científicas, pois conforme Piovesan e Temporini (1995) o pré-teste deve ser realizado, sempre, com a propósito de observar a interpretação das questões e a linguagem utilizada para aperfeiçoamento do questionário, garantido assim a confiabilidade e validades dos dados.

2.4.3 Período da coleta de dados

A coleta foi realizada no período de setembro e outubro de 2011; nos dias em que os docentes estavam ministrando aula na Instituição; e em dois horários, o primeiro, no horário de intervalo entre aulas (20h25 às 20h40) e o segundo, após o término das aulas (22h às 22h25).

Esta divisão dos horários aconteceu para facilitar e viabilizar a aplicação dos questionários, visto que se fizesse em um único momento necessitaria de aproximadamente 40 minutos, o que possivelmente acarretaria em alguns problemas metodológicos como: redução da amostra (pois nem todos os docentes teriam condições de dispor deste tempo ao término das aulas para executar o preenchimento dos questionários) e resultados arbitrários – falsos positivos ou falsos negativos –, pois muitos docentes responderiam aleatoriamente para cumprir com o pedido da pesquisadora. Assim, o primeiro horário foi destinado ao preenchimento do Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade e o segundo, após o término das aulas à execução da Escala de Autoeficácia do Professor.

É relevante mencionar que durante a aplicação do questionário e da escala a pesquisadora estava sempre presente a fim de auxiliar os docentes para possíveis intercorrências durante o processo; por isso e somado ao procedimento adotado para a coleta de dados só foi possível participar um docente por dia.

2.4.4 Procedimentos para análise dos dados

Após o preenchimento do questionário (Caracterização do participante e de sua atividade docente) e da Escala de Autoeficácia de Professores pelos 21 voluntários da pesquisa os resultados foram organizados, codificados e transportados para um banco de dados que posteriormente foram transferidos para o formato Excel 2007.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira, direcionada ao questionário, foi feita por meio de uma estatística descritiva utilizando frequência, média e desvio padrão; na segunda etapa realizou-se a análise das escalas e para isso utilizaram-se medidas descritivas (frequência e moda) e o Teste de Correlação de Pearson (que tem como finalidade comparar se as séries são harmônicas).

A apresentação das variáveis mensuradas foi feita por meio do auxílio de tabulações e gráficos de correlação. Os *softwares* utilizados foram o *Excel 2007*.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Pessoas buscam ativamente por modelos proficientes que possuam as competências que elas almejam. Por seu comportamento, e formas expressas de pensamento, modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente”.

Albert Bandura (1997)

É salutar, neste capítulo, remeter as problemáticas que nortearam essa pesquisa:

- Os Docentes do curso de Ciências Contábeis que ministram disciplinas específicas apresentam uma crença de autoeficácia maior do que aqueles que ministram disciplinas afins?
- Será que existe correlação entre as variáveis – faixa etária, gênero e tempo de docência no ensino superior – e a crença de autoeficácia dos docentes ministrantes de disciplinas específicas e afins?

Com a finalidade de responder aos problemas desse estudo houve a necessidade de categorizar a amostra em duas partes – específicas e afins – cuja primeira e segunda compõem 14 (67%) e 7 (33%), respectivamente, da amostra. Ainda, visando facilitar a compreensão do estudo os resultados foram organizados em duas subseções que são dispostos, por meio de análises descritivas e correlacional, respectivamente.

É oportuno referir que a presente pesquisa apresentou resultados que podem representar um início na compreensão a respeito das crenças de autoeficácia do docente do curso de Ciências Contábeis, principalmente, quando esta amostra é significativamente representativa a população estudada.

Como outrora referido no capítulo 2, mais especificamente, na seção destinada à população e amostra da pesquisa; 21 docentes compõe o quadro de docentes desta Instituição de Ensino Superior que ministram aulas no de curso de Ciências Contábeis e toda a população compôs a amostra.

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSOR

3.1.1 Intencionalidade de Ação Docente

As figuras 4a e 4b representam o Fator 1 da Escala de autoeficácia de professor ministrante de disciplinas afins e específicas, respectivamente. Ao analisá-las pode-se identificar que 25% dos professores ministrantes de disciplinas específicas apresentam um nível de intencionalidade muito alto, quando comparados aos das disciplinas afins (9%). Infere-se que tal resultado está associado ao envolvimento direto com o assunto da disciplina.

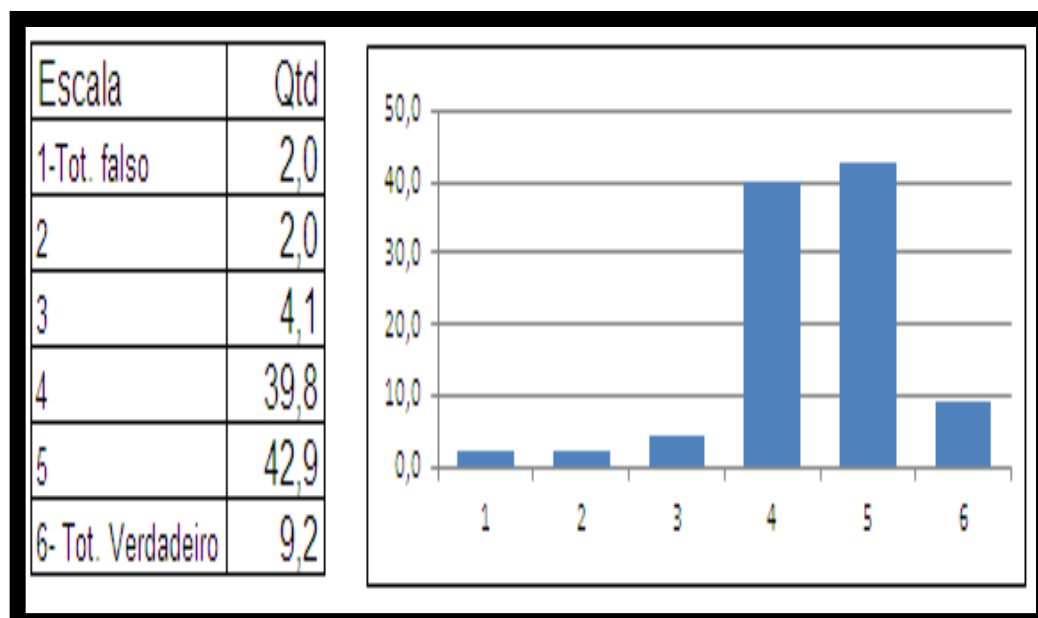


Figura 4a: Fator 1 – Intencionalidade da Ação de Docentes ministrantes de disciplinas afins
Fonte: Lacerda (2011)

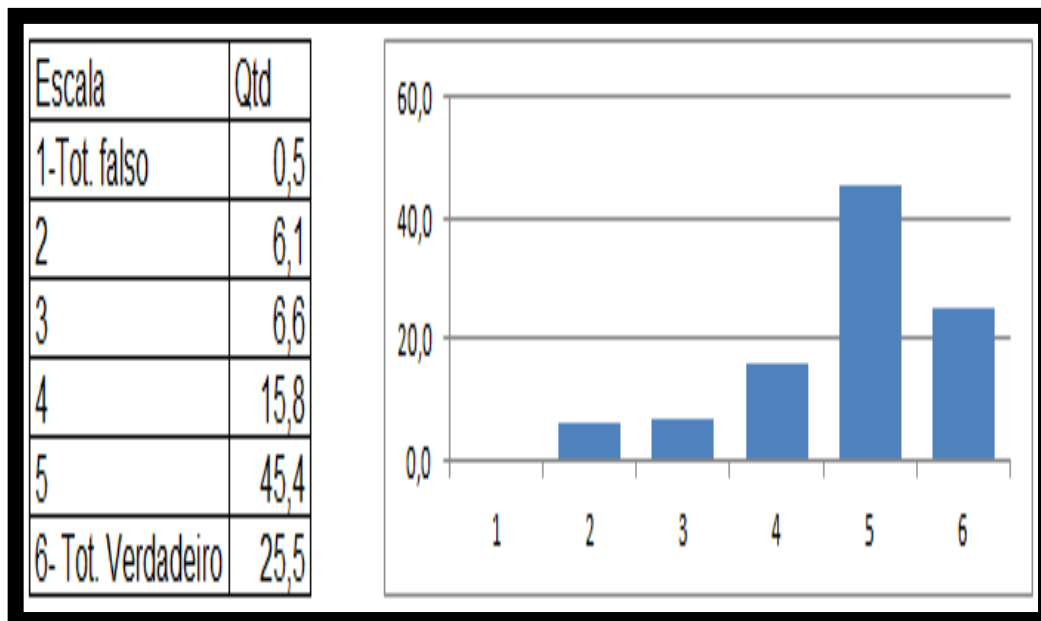


Figura 4b: Fator 1 – Intencionalidade da Ação de Docentes ministrantes de disciplinas específicas
Fonte: Lacerda (2011).

A teoria proposta por Bandura, aproximadamente há 30 anos, é muito relevante e pertinente para os assuntos relacionados ao âmbito educacional, principalmente, porque visa compreender o sucesso e fracasso do processo de ensino-aprendizagem no período em que o professor se percebia como figura influente do rendimento escolar dos alunos (BZUNECK, 2000; BERMAN *et al.*, 1977 *apud* PRIETTO NAVARRO, 2004).

Alguns autores inferem que a teoria da crença de autoeficácia seria uma justificativa plausível para fundamentar o motivo do sucesso contínuo de alguns professores no incremento do rendimento de seus alunos, no estabelecimento de metas para si e na persistência para atingir tais metas, enquanto que outros são fragilizados pelas adversidades do cotidiano (SCHWARZER; SCHMITZ, 2004).

Para Silva, Iaochite e Azzi (2010, p. 9) muitas vantagens existem em realizar pesquisas que visam mensurar o nível de autoeficácia docente, entre estas se podem destacar “a possibilidade de fornecer dados importantes para a predição de comportamentos do docente, com vistas ao planejamento de ações que possam desencadear resultados satisfatórios em contextos de ensino-aprendizagem”.

Um dado avaliado por esta pesquisa foi de investigar a intencionalidade de ação docente – que pode ser definido como a crença docente relacionado à capacidade de mediar o ensino e mobilizar o aprendiz à execução de atividades – cujos resultados foram apresentados nas figuras 4a e 4b.

Os resultados presentes nesta pesquisa estão de acordo com os achados por Alvarenga (2011). Cacilda Alvarenga num estudo que investigou a autoeficácia do professor diante das tecnologias de informação e comunicação identificou que os professores que têm a experiência direta de uso do computador (pelo acesso e exploração dos seus recursos) são mais preparados e se sentem mais motivados a usar o recurso, logo apresentavam uma crença de autoeficácia mais elevada.

Ainda, esta pesquisa permite a autora realizar algumas inferências. Os resultados revelam que o fato dos professores ministrarem disciplinas específicas, os colocam numa posição diferenciada quando comparados com os demais (professores ministrantes de disciplinas afins); pois disciplinas consideradas como indispensáveis ao exercício profissional despertam maior interesse e participação dos alunos.

Tal situação é corroborada por Almeida e Soares (2003) e Pascarella e Terenzini, (2005) ao afirmarem que o impacto cuja variável exerce na aprendizagem; para estes autores quando uma determinada disciplina ou conteúdo é apontado como importante na sua aplicação prática, favorece ao sucesso da aprendizagem estudantil.

Outro ponto observado neste estudo é o caráter cíclico da crença de autoeficácia, ou seja, docentes com nível alto de autoeficácia tem alunos mais motivados com resultados acadêmicos mais satisfatórios que findam retroalimentando as crenças de seus professores.

Esta inferência é defendida por Goya e colaboradores (2008, p. 61) ao afirmarem que “professores motivados, porque confiam em suas capacidades, têm alunos motivados que, por sua vez, por serem aplicados, alimentam as crenças de eficácia de seus professores”.

Conforme Silva, Iaochite e Azzi (2010), outro ponto que merece ser apontado está relacionado às características das aulas e do contexto, que provavelmente, pode ter contribuído para o resultado desta pesquisa.

Entrementes, é salutar reiterar que os grupos (professores ministrantes de disciplinas específicas e afins) envolvidos neste estudo apresentaram resultados satisfatórios.

É importante mencionar um estudo divergente ao de Alvarenga (2011) é o de Wheatley (2005) ao referir que o envolvimento pedagógico e as habilidades de ensino são variáveis com pouca significância quando a temática envolvida é a autoeficácia e, portanto é precipitado afirmar que existe relação, visto que nenhuma pesquisa experimental investigou os efeitos dessas variáveis nos níveis de crenças de eficácia de professores.

E mais, a crença de autoeficácia sofre variações que não somente aos das disciplinas ministradas, mas também em função das turmas, da instituição e, sobretudo da fase da vida profissional em que o docente vivencia (BZEUNECK, 1996).

Por isso, Rocha (2009) postula que embora a crença de autoeficácia docente seja uma variável crítica e importante, não é suficiente para prover e manter a motivação do binômio escolar (professor e aluno).

Destarte, Guerreiro (2007) afirma que a aprendizagem autodirecionada é considerada como um aspecto essencial à educação superior, principalmente, no mundo contemporâneo cujas informações e conhecimento crescem abruptamente. Todavia, Santos (2004) afirma que a ocorrência dessa aprendizagem está atrelada a alguns requisitos tais como a motivação, estabelecimento de objetivos, expectativas e autoincentivos, os quais são processos mediados pela crença de autoeficácia do binômio acadêmico (professor e aluno).

3.1.2 Manejo de Classe

As figuras 5a e 5b expressam o manejo de classe dos professores ministrantes de disciplinas afins e específicas, respectivamente; a partir da análise, percebe-se que 21% dos professores ministrantes de disciplinas específicas apresentam um manejo de classe muito alto, quando comparados aos das disciplinas afins (6%). A discrepância entre os resultados podem ser justificados pelo fato de que os professores de disciplinas específicas conseguem gerenciar os aspectos do cotidiano da aula de maneira simples, pois adotam uma didática pedagógica que permite articular sua experiência prática ao seu conhecimento teórico e assim, despertando o interesse dos alunos.

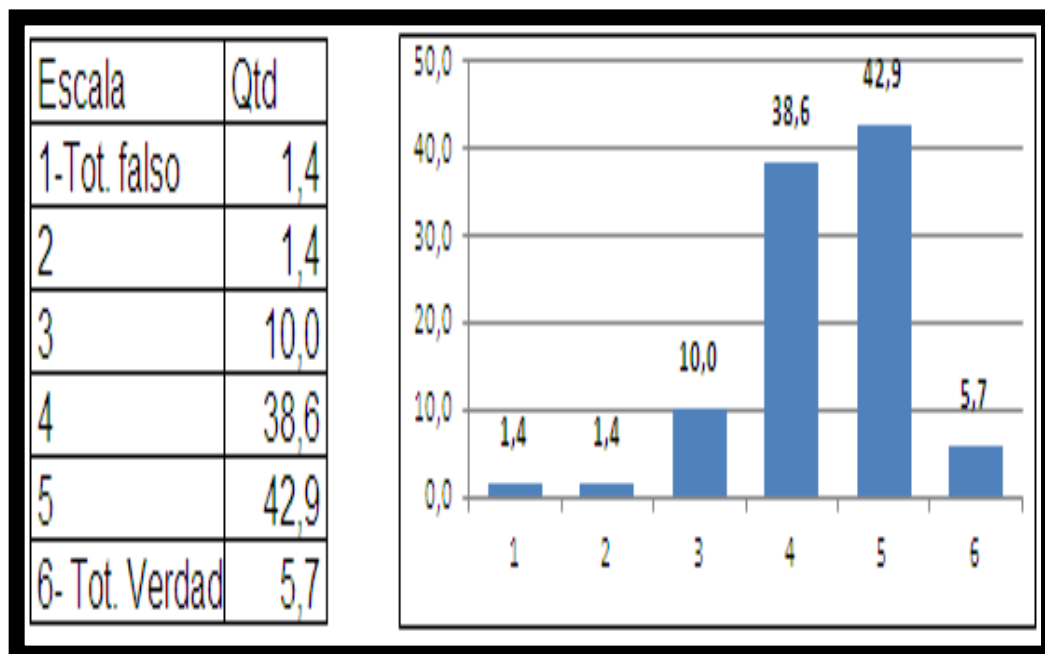


Figura 5a: Fator 2 – Manejo de Classe de Docentes ministrantes de disciplinas afins

Fonte: Lacerda (2011)

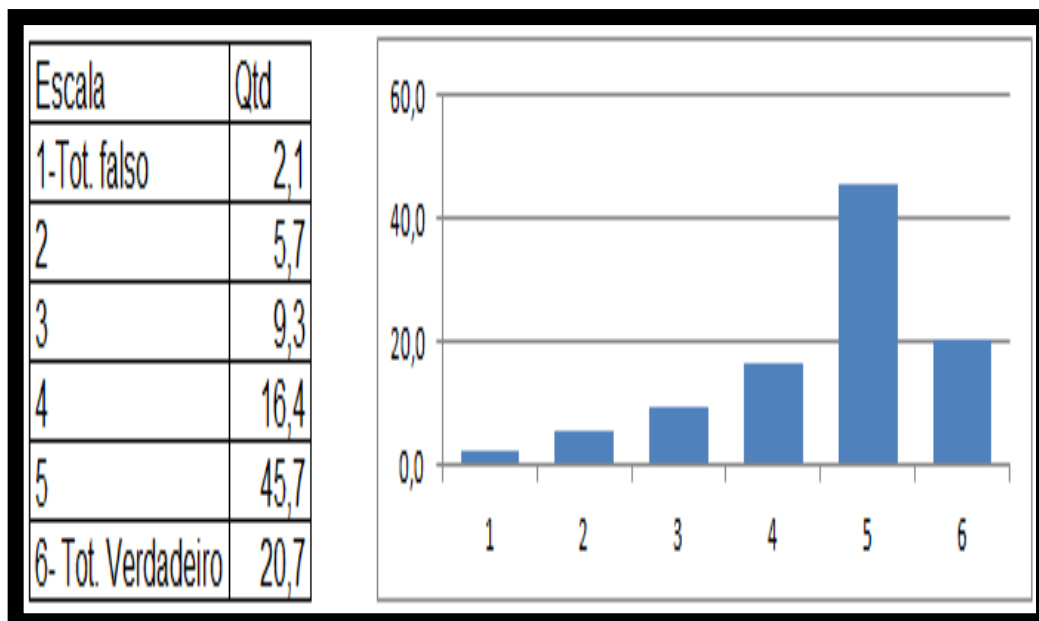


Figura 5b: Fator 2 – Manejo de Classe de Docentes ministrantes de disciplinas específicas
Fonte: Lacerda (2011)

Para Bandura (1986), a crença de autoeficácia do professor está centrada em dois fatores, o primeiro que é o de intencionalidade de ação docente e o segundo, que é o manejo de classe que pode ser definido como a “crença do professor para gerenciar suas ações pedagógicas e as consequências destas para o processo de ensino”.

É importante esclarecer que na comunidade científica nacional estudos como os de Silva, Azzi e Iaochite (2005), Venditti Júnior (2005) e Iaochite (2007) utilizaram a mesma escala desta pesquisa e os resultados foram significativos e confiáveis para mensurar o constructo em questão.

Os resultados apresentados nas figuras 5a e 5b expressam o manejo de classe dos professores ministrantes de disciplinas afins e específicas, respectivamente, corroboram com os estudos realizados por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), em que observaram escores com tendências altas, nas subescalas de estratégias instrucionais, engajamento do aluno e gerenciamento de sala de aula.

Sadalla, Saretta e Escher (2002) afirmam que a crença de autoeficácia no contexto educacional está associada de alguma forma à tomada de decisões (definido por Bandura como manejo de classe) e às ações que os professores realizam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. As autoras afirmam que:

Os valores e as crenças dos professores representam importantes fatores no processo ensino-aprendizagem, pois influenciam na seleção de conteúdos que serão analisados, nas decisões que tomam acerca da aprendizagem dos alunos, na forma de avaliá-la, enfim, durante o ensino há situações que podem fazer com que o professor modifique sua forma de ensinar, transformando-o, excluindo ou incluindo novos elementos (SADALLA, SARETTA e ESCHER, 2002, p. 101-2).

É oportuno lembrar que o construto da autoeficácia docente apresenta um caráter multifatorial e está relacionado com os requisitos específicos tais como o objetivo de ensinar num determinado contexto e a especificidade da matéria (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY E HOY, 1998).

Para Pereira, Almeida e Azzi (2002) o docente que consegue estabelecer um ambiente que contribua à aproximação da teoria e da prática apresenta um manejo de classe adequado, pois esta articulação é fundamental à compreensão da realidade e reflete nas experiências diretas.

Mulholland e Wallace (2001) estão em consonância com os autores anteriores. Ao investigarem os fatores que afetaram à prática docente de uma professora de ciências do ensino fundamental identificaram que as experiências diretas foram apontadas com maior incidência, principalmente quando estavam relacionadas às tarefas de manejar o comportamento dos alunos na classe.

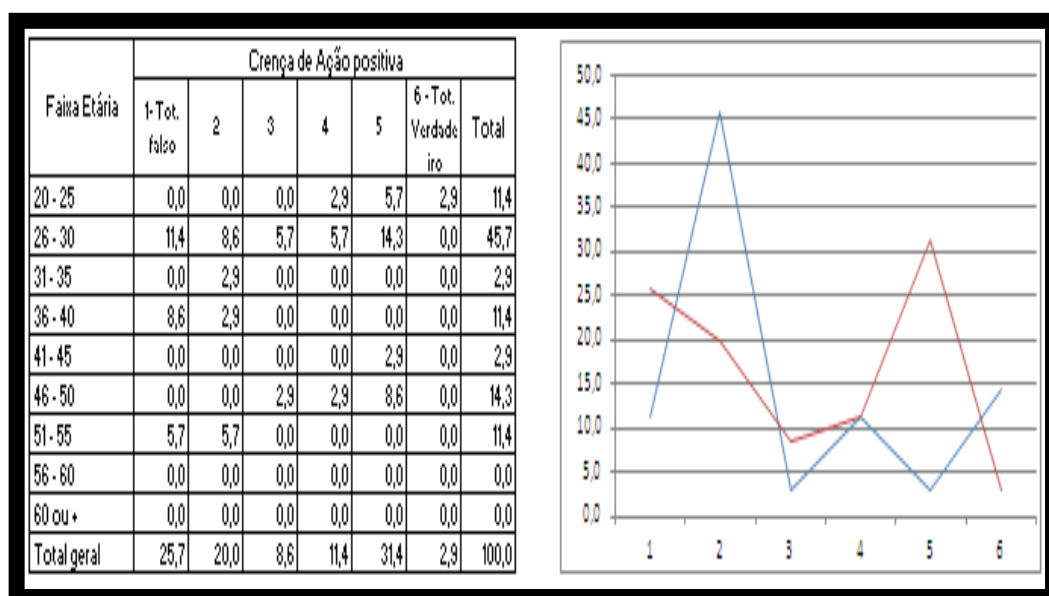
É oportuno mencionar que ao término das análises das subescalas o Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente, apresentou uma média discretamente mais alta quando comparada ao fator 2 – Manejo de Classe; este resultado foi semelhante ao observado numa pesquisa realizada por Iaochite (2007) que investigou a Autoeficácia de Docentes de Educação Física.

3.2 ANÁLISE CORRELACIONAL DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSOR

3.2.1 Correlação entre a Crença de Autoeficácia Docente e a variável faixa etária

As figuras 6a e 6b expressam correlação entre faixa etária e crença de autoeficácia de Docentes ministrantes de disciplinas afins e específicas, respectivamente. A partir da análise, foi possível observar que não houve correlação estatisticamente significativa para as duas amostras pesquisadas.

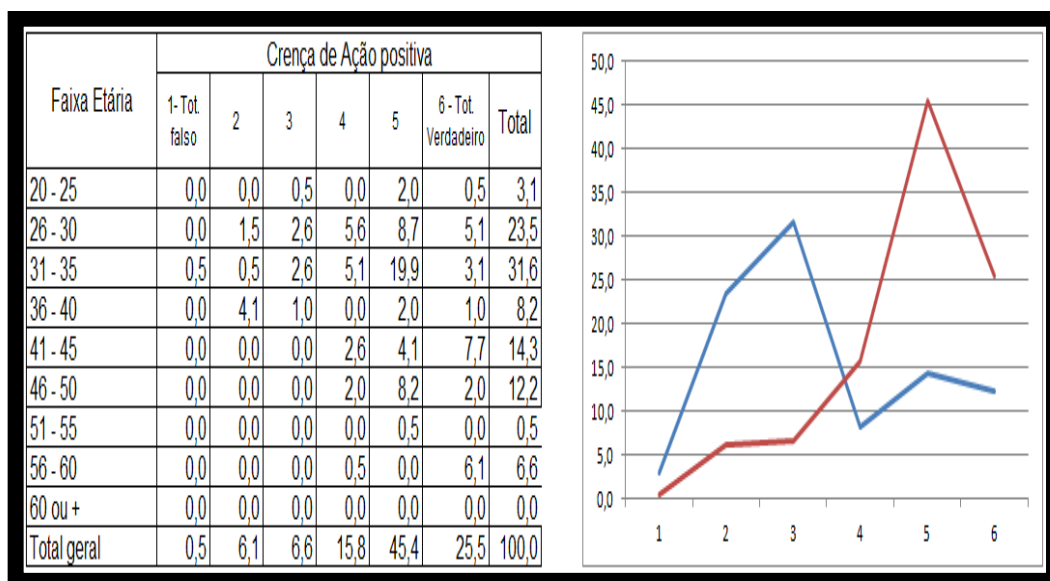
----- **Nível de Ação**
 ----- **Faixa Etária**



* **Correlação: 0,02**

Figura 6a: Correlação entre Faixa etária e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas afins

Fonte: Lacerda (2011).



* Correlação: - 0,12

Figura 6b: Correlação entre Faixa e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas
Fonte: Lacerda (2011)

Como já mencionado anteriormente, a crença de autoeficácia sofre influência de diversas variáveis que estão inseridas no contexto em que as ações são desenvolvidas. Ao considerar o âmbito escolar, a autoeficácia docente tem sido investigada sobre vários aspectos. Pressey (2002) e Steele-Dadzie (2002) investigaram a relação com a faixa etária e gênero; Silva, Azzi e Isochite (2005) e Wertheim e Leyser (2002) investigaram com relação à preparação profissional; o tempo de experiência como docente foi estudado por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007); às condições de trabalho foi o foco da pesquisa de Lantner (2003); já Leithwood e Mcadie (2007) e Tucker (2004) estudaram as condições físicas, materiais e de organização que a instituição oferece para o ensino; o apoio social recebido do corpo administrativo e dos pares foi a temática pesquisada por Friedman e Kass (2002); e a satisfação com a docência pesquisada por Caprara *et al.* (2003), Lohman (2003) e Williamson (2006).

Diante do exposto, a autora desta pesquisa propôs estudar as variáveis disciplinas ministradas (afins e específicas), faixa etária, gênero e tempo de docência no ensino superior, a partir de um estudo correlacional, visto que essas variáveis mantêm uma relação intrínseca com a crença de autoeficácia docente.

Antes de tecer comentário a respeito dos resultados encontrados, é importante refletir acerca das colocações de Levin e Fox (2004) que definem o coeficiente de correlação de *Pearson* é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas.

Este coeficiente varia entre os valores - 1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou - 1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. Como critério para interpretação das análises, os valores acima de 0,70 indicam uma forte correlação; de 0,30 a 0,70 correlação moderada; e, abaixo de 0,30, fraca correlação (LEVIN; FOX, 2004 *apud* ROCHA, 2009, p. 111).

Considerando os resultados obtidos da correlação realizada nas figuras 4a e 4b, encontram-se compatíveis com os estudos de Rocha (2009) – quando investigou a autoeficácia docente no Ensino Superior.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Flores e Fernández-Castro (2004) que investigaram a relação entre as crenças dos professores, a síndrome de *burnout* e as diferenças de idade. Esse estudo possibilitou identificar médias distintas de crenças para cada grupo de idade dos docentes; nos docentes mais jovens a percepção da eficácia pessoal revelou mais baixa quando comparados aos demais grupos; e a crença na eficácia da docência no geral é mais alta no grupo de docentes mais velhos que nos outros grupos, em especial no grupo de professores com idade entre 46 e 60 anos.

Em 2008, Yeo *et al.* estudaram a autoeficácia de uma amostra de 55 professores de Cingapura que ministram aulas para adolescente que apresentam baixo rendimento escolar. Estes autores investigaram também as variáveis gênero, idade, nível ensinado e experiência em docência. Ao término desse estudo os autores observaram que em relação à variável idade, os professores com mais de 40 anos apresentaram um senso de eficácia em gerenciamento de sala de aula maior, quando comparados aos professores com idade entre 21 e 30 anos.

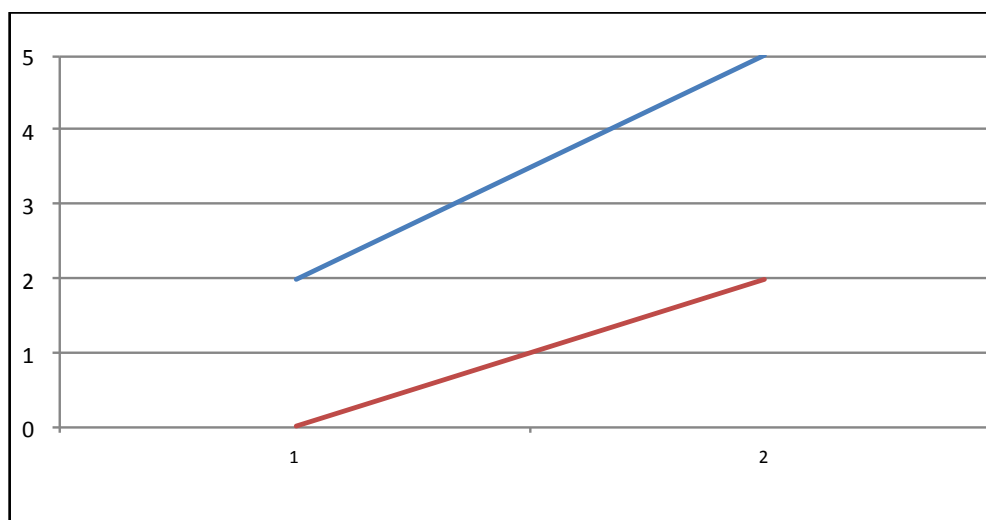
Por outro lado, um estudo realizado por Bzuneck (1996) identificou uma correlação linear inversa, isto é, na medida em que as idades dos professores aumentavam o senso de eficácia pessoal e de eficácia quanto ao ensino diminuía.

3.2.2 Correlação entre a Crença de Autoeficácia Docente e a variável gênero

As figuras 7a e 7b expressam correlação entre gênero e crença de autoeficácia de Docentes ministrantes de disciplinas afins e específicas, respectivamente. A partir da análise, foi possível observar que não houve correlação estatisticamente significativa para as duas amostras pesquisadas.

----- Nível de Ação
 ----- Faixa Etária

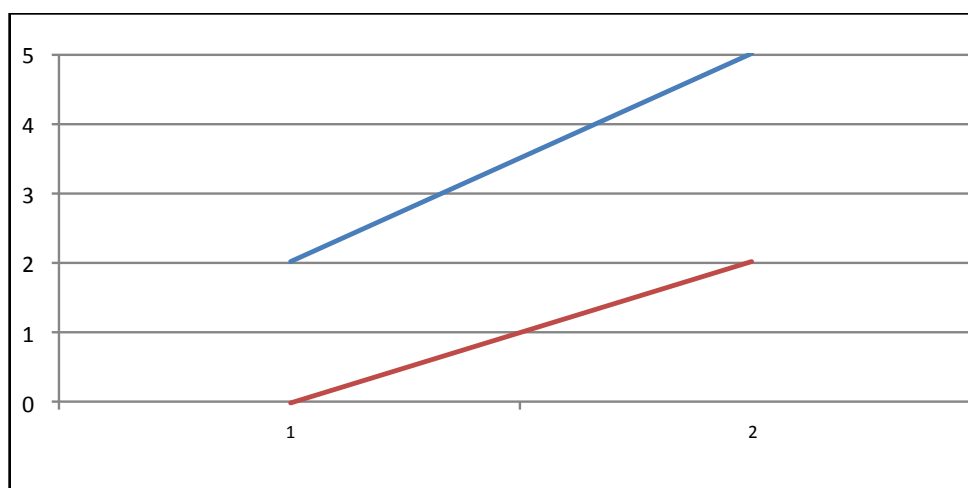
Gênero	Crença de Ação positiva						Total
	1- Tot. falso	2	3	4	5	6 - Tot. Verdadeiro	
Masculino		1	1				2
Feminino		1	1	3			5
Total geral	0	2	2	3	0	0	7



* Correlação: 0,02

Figura 7a: Correlação entre Gênero e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas afins
Fonte: Lacerda (2011).

Gênero	Crença de Ação positiva						Total
	1- Tot. falso	2	3	4	5	6 - Tot. Verdadeiro	
Masculino		3	2	1			6
Feminino		3	3	2			8
Total geral	0	6	5	3	0	0	14



* **Correlação: 0,02**

Figura 7b: Correlação entre Gênero e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas
Fonte: Lacerda (2011).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 780) consideram que no âmbito educacional a crença de autoeficácia docente é “o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”.

Para Bzuneck e Guimarães (2003) a autoeficácia docente está relacionado não somente com o seu desempenho (planejamento e organização das atividades escolares), mas também, com a motivação e o senso de eficácia dos estudantes.

Complementando as implicações destacadas acima, Bandura (1986) aponta que conhecer os assuntos da disciplina e dominar habilidades docentes não são requisitos que garanta a eficiência do ensino. Consoante com Bandura (1986), Pressey (2002) e Steele-Dadzie (2002) afirmam que diversas variáveis devem ser consideradas e investigadas tais como as contextuais e às características pessoais do professor, como faixa etária e gênero.

Com base na literatura, a autora desta pesquisa interessou-se em investigar a correlação entre o gênero e a crença de autoeficácia; e os resultados apresentados nas figuras 7a e 7b estão de acordo com os de Iaochite (2007) que investigou a autoeficácia de Docentes de Educação Física e não constatou diferenças significativas para a variável em discussão. Resultados semelhantes também foram encontrados nos estudos de Bailey (1999), Steele-Dadzie (2002), Pressey (2002), Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002), Wilson e Tan (2004) e Rocha (2009).

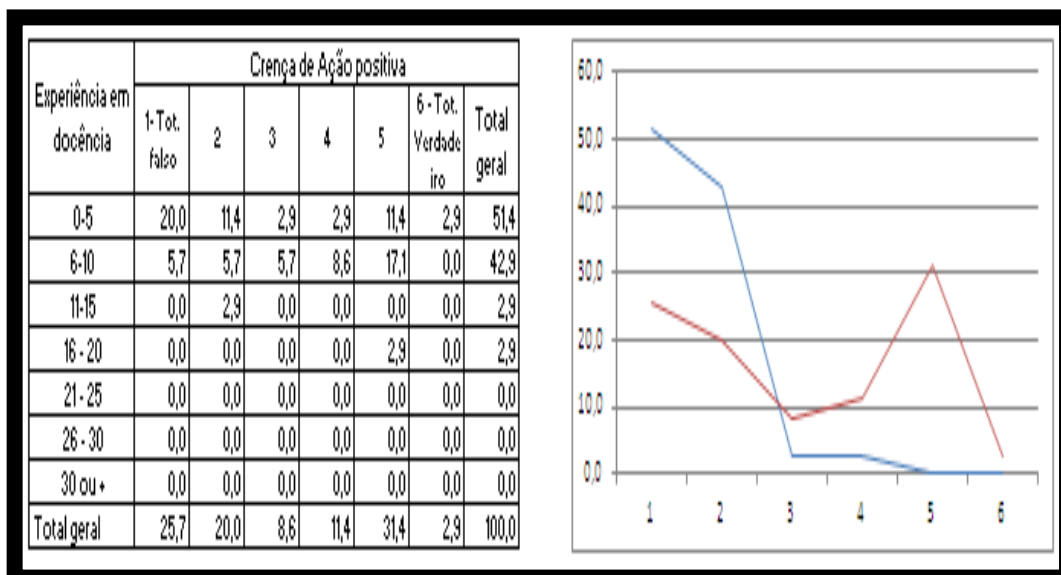
Contrariamente Edwards e colaboradores (1996) e Ross, Cousins e Gadalla (1996) afirmam que a variável gênero merece destaque quando o constructo da autoeficácia é o epicentro da discussão. Estes autores identificaram que as professoras possuem maior nível de autoeficácia quando comparadas aos professores e inferem que essa diferença seja em função da educação ser considerada como uma ocupação feminina.

Todavia, cabe retificar a colocação dos autores quanto ao perfil da educação. Em 2006, o Censo ao investigar o gênero dos docentes do ensino superior no Brasil, revela que aproximadamente 55% dos docentes correspondem ao masculino.

3.2.3 Correlação entre a Crença Autoeficácia Docente e a variável tempo de docência

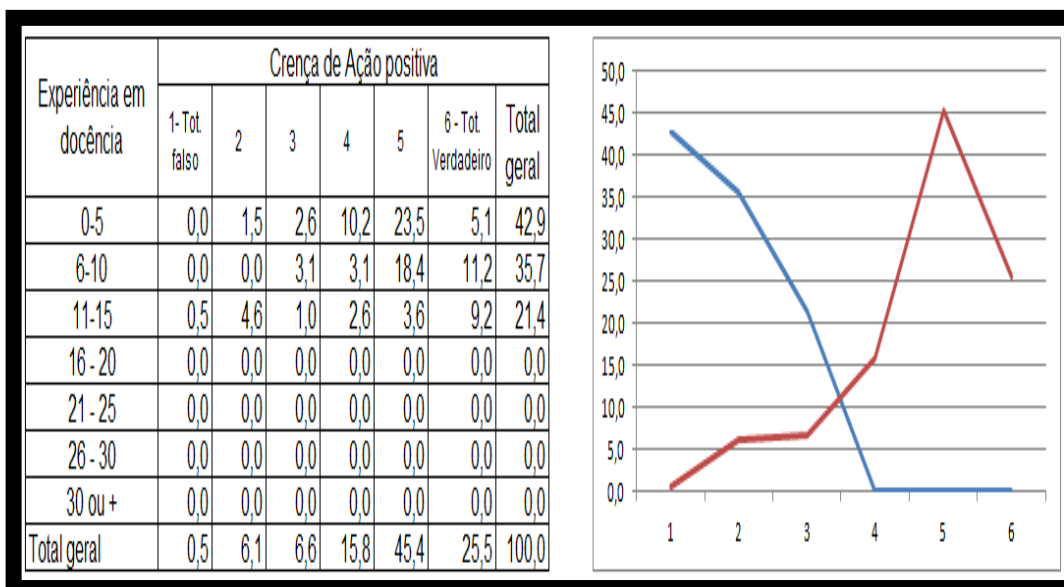
A correlação entre a crença de autoeficácia e a variável tempo de docência no ensino superior é demonstrada nas figuras 8a e 8b, sendo a primeira referente aos docentes ministrantes de disciplinas afins e a segunda dos ministrantes de disciplinas específicas. A partir da análise percebe-se que houve correlação estatisticamente forte para os docentes ministrantes de disciplinas específicas, e correlação moderada para os docentes de disciplinas afins. Observando com detalhe, as figuras 8a e 8b revelam que a crença de autoeficácia mais elevada estava presente na população menos experiente.

----- Nível de Ação
 ----- Tempo de Docência



* Correlação: 0,30

Figura 8a: Correlação entre Tempo de Docência e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas afins
Fonte: Lacerda (2011)



* Correlação: - 0,78

Figura 8b: Correlação entre Tempo de Docência e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas

Fonte: Lacerda (2011).

Diante, da complexidade que tange a crença de autoeficácia e as variáveis envolvidas, Navarro (2002) afirma que muitos estudos foram realizados com o intuito de compreender esta relação, pois como já é sabido as crenças e as ações que os professores realizam e o refletem nos rendimento acadêmico do corpo discente.

Baseando nesta afirmativa este estudo investigou a correlação entre a crença de autoeficácia e a variável tempo de docência conforme as figuras 8a e 8b e verificou que os docentes com menor tempo de docência apresentavam uma crença de autoeficácia mais forte estatisticamente.

Conforme, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) os docentes no início da carreira apresentam-se mais confiantes para exercer a docência, com mais sentimentos de satisfação e otimismo e menos estresse e ansiedade e tal afirmativa pode ser justificado pelo fato de que as crenças de autoeficácia dos professores iniciantes estão associadas às reações fisiológicas e os estados emocionais advindos dos impactos com a realidade.

Outro ponto observado pelos autores mencionados acima, é que os docentes iniciantes apresentam crenças mais flexíveis quando comparados com aqueles com mais experiência na docência, e esta complacência pode ser reflexo da inexperiência com a prática de ensino (TSCHANNEN-MORAN E WOOLFOLK HOY, 2007). Todavia, Watters e Ginns (1995) pontuam que as crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem possam sofrer modificações nesse período em virtude de maior exposição a modelos e maior quantidade de informação.

Compartilhando de resultados similares Woolfolk e Hoy (1990) numa pesquisa com 529 professores identificou que quanto ao tempo de exercício no magistério e série que exercia a docência, foi encontrado que os participantes com mais tempo de docência que ministravam aulas nas 3ª e 4ª séries apresentaram queda nos escores de autoeficácia.

Em contrapartida, Torre Cruz e Casanova Arias (2008), Prieto Navarro (2005; 2007) e Rocha (2009) constataram que os professores que tem maior experiência profissional apresentavam maior capacidade de afetar, de forma positiva, o resultado acadêmico dos alunos.

A variável experiência docente também foi objetivo de investigação do estudo realizado por Yeo *et al.* (2008). Nesse estudo a população foi dividida em três grupos amostrais de acordo com o tempo de experiência: o primeiro, constituído por professores novatos (menos de 5 anos de experiência); o segundo grupo formado por docentes com experiência entre 5 e 15 anos; e último composto por docentes ‘muito experientes’ (mais de 15 anos de experiência). Durante a análise dos dados os autores identificaram que professores com mais de 15 anos de experiência apresentaram um senso mais forte de eficácia quando comparados com aqueles com menos de 5 anos de experiência; os docentes pertencentes ao segundo grupo apresentaram um senso de eficácia em gerenciamento de sala de aula mais alto, quando comparados aos docentes do primeiro grupo. Tais análises permitem aos autores concluir que existe uma relação diretamente proporcional entre tempo de experiência e crença de autoeficácia docente.

De forma muito intrigante ao que já foi exposto, um estudo nacional realizado por Luppi (2003) investigou as crenças de eficácia de 147 professores de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, pertencentes a oito escolas estaduais de Londrina. Ao avaliar a correlação entre as crenças de eficácia pessoal, eficácia no ensino e eficácia coletiva com a variável tempo de serviço, os resultados apontam que tanto os professores com pouco, quanto com muito tempo de serviço, revelaram escores estatisticamente similares nas crenças de eficácia.

Em virtude do discutido aqui no presente estudo, é oportuno revelar que o resultado obtido encontra-se semelhante a alguns e divergente de outros estudos realizados pela comunidade científica; e pode ser justificado pelo fato de que a análise estatística está sujeita a pequenas distorções, possivelmente, devido ao tamanho da amostra. Situação semelhante foi vivenciada por Woolfolk Hoy e Spero (2005) que realizaram um estudo com limitações metodológicas centradas na amostragem.

Diante deste episódio Rocha (2009) afirma que no cenário educacional as crenças de autoeficácia docente e suas relações com a prática do professor merecem destaque, pois o sucesso discente está associado, também, as estratégias didáticas adotadas pelo docente e em sua orientação para o processo educativo.

CONCLUSÃO

Cada vez mais, nos dias correntes, o cenário educacional constitui um tema oportuno, pertinente, que enseja bastante interesse e proporciona debate incessante. Isso decorre não só por causa dos atores envolvidos, mas, acima de tudo, pela complexidade fomentadora do processo de ensino-aprendizagem e das suas repercussões a uma esfera muito mais ampla – as políticas públicas educacionais.

O final da década de 70 foi muito salutar ao conexto educacional, principalmente, após os postulados de Albert Bandura que estimulou a produção de pesquisas científicas, no intuito de explorar e compreender o constructo da autoeficácia e sua relevância como facilitador cognitivo de processos e funções – pensamento, motivação e ação – peculiares ao ser humano.

Apesar de inúmeras pesquisas e publicações que protagonizam as crenças de autoeficácia no ensino superior, no Brasil, ainda é incipiente; logo, permite inferir que esta seja pioneira ao considerar o design da pesquisa utilizado.

Por conseguinte, baseando-se na análise textual a crença de autoeficácia do corpo docente do curso de Ciências Contábeis de uma Faculdade privada do Recife, pode-se concluir que: docentes que ministram disciplinas específicas e obrigatórias à formação profissional apresentam crenças de autoeficácias mais elevadas quando comparados aos que ministram disciplinas afins ou eletivas; cabe ainda referir que o resultado foi observado nas duas subescalas (Intencionalidade de Ação Docente e manejo de Classe); quando se investigou as correlações entre as disciplinas ministradas (específicas e afins) e as variáveis pontuadas – faixa etária, gênero e tempo de docência em nível superior – foi percebido que só houve correlação entre tempo de docência em nível superior e crença de ação positiva de Docentes ministrantes de disciplinas específicas.

Finalmente, algumas limitações e adversidades da pesquisa são apresentadas. Apesar de a pesquisa revelar que na população pesquisada a crença de autoeficácia foi elevada e que se encontra condizente com os resultados apresentados pela comunidade científica, este fato por si só não exauri a temática, pois existem variáveis que podem ser investigadas e possibilitar possíveis correlações e conseqüentemente, mais esclarecimentos a respeito deste postulado de Bandura e suas implicações à aprendizagem.

Mas, pontuo que a formação docente deve ser arraigada por este complexo e impávido construto, que é a autoeficácia, como possibilidade de fomentar docentes confiantes e capazes em desbravar os caminhos adversos da docência; competentes e humildes para compartilhar com os seus semelhantes o conhecimento; comprometidos e altruístas para direcionar seus alunos para o sucesso acadêmico e quiçá profissional; mas, sobretudo, sensíveis o suficiente para perceber a tênue limítrofe existente entre a soberba do que se acham geniais e a sapiência daqueles que conhecem os limites da própria ignorância.

Reafirma-se que o presente estudo não se finaliza aqui, na medida em que seus resultados apontam para um interstício a ser preenchido, quando se trata de compreender os assuntos que tange o processo de ensino-aprendizagem e as variáveis que o constitui.

Contudo, sabe-se que os resultados são representativos e que, portanto, as observações aplicam-se à produção nacional e quiçá internacional, pela qual ainda há muito que ser explorada; destarte, a problemática aqui discutida não se elucida ou se esgota, apenas excita a realização de outros estudos.

Mediante a este fato, algumas sugestões são apontadas que, sobremaneira, auxiliarão na compreensão da temática abordada:

- Realizar um estudo que vise investigar nesta mesma população Escala sobre Fontes de Autoeficácia;
- Realizar um estudo que vise correlacionar a crença de autoeficácia dos docentes e o seus reflexos na aprendizagem dos aprendizes.

Evidencia-se a necessidade para produção de novos estudos que se proponham a aprofundar as questões abordadas nessa pesquisa. Por considerar que não há verdades universais, absolutas e permanentes, espera-se contribuir para que outras investigações venham somar-se a esta, na busca de novas respostas para questionamentos relacionados à problemática aqui discutida, bem como para todos os temas que o circundam.

BIBLIOGRAFIAS

ABREU, M.C.; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Editores associados, 1987.

AKASAKA, E.S.; GODOY, A.S. A técnica de micro ensino na informação e treinamento de professores: análise de sua utilização na disciplina “Didática do Ensino de Administração I”. In: 2º Seminário em Administração - SEMEAD, 1997, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Universidade Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP, 1997, p.46-55.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI; POLYDORO (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. São Paulo: Cabral, 2003.

ALVARENGA, C.E.A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.

APPELBAUM, S.H.; HARE, A. Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance some human resource applications. **Journal of Managerial Psychology**, Bradford, v.11, n.3, p.33, 1996.

ARAÚJO, I.; ARRUDA, D. **Contabilidade Pública: da teoria à prática**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAILEY, J.G. Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research, Higher Education. **Research & Development**, v.18, p.43-359, 1999.

BANDURA, A.; ADAMS, N. E. Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. **Journal of Personality and Social Psychology**. Washington, v. 43, p. 5-21, 1982.

BANDURA A.; TAYLOR C.B.; WILLIAMS S. L.; MEFFORT I. N.; BARCHAS J. D. Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v.53, p.406-14,1985.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v.84, p.191-215, 1977.

_____. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, v.37, p.122-47, 1982.

_____. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice, 1986.

_____. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v.44, p.1175-1184, 1989.

_____. Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v.28, p.117-48, 1993.

_____. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

_____. **Auto-Eficacia: Cómo Afrontamos los Cambios de la Sociedad Actual**. Bilbao: Desclée de Brower, 1999.

_____. Self-efficacy: The foundation of agency. In: W. J. PERRING. **Control of human behavior, mental processes, and consciousness**. [S. I.]: Erlbaum, p. 17-33, 2000.

_____. Social cognitive theory in cultural context. **Journal of Applied Psychology**, v.51, p.269-90, 2002.

_____. Swimming against the mainstream: the Early Years from Chilly Tributary to Transformative Mainstream. **Behavior Research and Therapy**, v.42, p.613-630, 2004.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. Self-efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. **Child Development**, v.72, n.1, p.187-206, 2001.

BEPPU, C.L. **Simulação em Forma de jogo de empresas - Aplicada ao Ensino da Contabilidade**. 1984. 200f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 1984.

BERBEL, J. D. S. **Modernos instrumentos de controle de gestão**. *Revista Brasileira de Contabilidade*, v.145, jan./fev., 2004.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOYD JÚNIOR, H. W.; WESTFALL, R. **Pesquisa Mercadológica: textos e casos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

BRANDÃO, R. C. **O que é Educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. Tese (Livre Docência) - Universidade estadual de Campinas – Campinas, SP, 1996.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. SISTO, F.F.G.C. OLIVEIRA; L. D. T. FINI. **Leituras de Psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, p. 117-134, 2000.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.48, p.67-89, 1996.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, v.8, n.2, p.137-143, 2003.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; BORGOGNI, L.; STECA, P. Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, v.95, n.4, p.821-32, 2003.

CONTANDRIOPOULOS, A. P.; CHAMPAGNE, F.; DENIS, J. L.; PINEAULT, R. A avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: Z. M. A. HARTZ. **Avaliação em saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p.29-47, 1997.

COSENZA, J. P. Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado – “um estudo a partir da experiência brasileira”. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, v.3, n.130, p.43-61, 2001.

COSTA, J. M. R. **O ensino da contabilidade na universidade brasileira: quem é e como pensa seu corpo docente.** 1988. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas/ISEC, Rio de Janeiro, 1988.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003.

EDWARDS, J.L. *et al.* Teacher efficacy and school and teacher characteristics. **Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York, 1996.

FÁVERO, H. L. **O ensino superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná: um estudo de caso.** 1987. Dissertação (Mestrado): Fundação Getúlio Vargas/ISEC, Rio de Janeiro, 1987.

FLORES, M. D.; FERNÁNDEZ-CASTRO, J. Creencias de los Profesores y Estrés Docente en Función de la Experiencia Profesional. **Estudios de Psicología**, v.25, n.3, p.343-57, 2004.

FONTES, A.P. **Enfrentamento do Estresse no Trabalho na Idade Adulta.** 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2006.

FORTES, J. C. **Manual do Contabilista: Conselho Regional de Contabilidade do Estado de Pernambuco,** 2001.

FRANCO, H. Aprimoramento técnico e cultural de professores e valorização profissional. In: **50 anos de Contabilidade.** São Paulo: Atlas, 1993.

FRANCO, H. Educação Contábil no Brasil: Problemas e soluções possíveis. **Boletim do IBRACON.** São Paulo, v.20, n.233, p.4-15, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDMAN, I.A.; KASS, E. Teacher self-efficacy: A Classroom-organization Conceptualization. **Teaching and Teacher Education**, v.18, n.6, p.675-86, 2002.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

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

GIST, M. E. Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. **Academy of Management Review**, v.12, p.472-85, 1987.

GIST, M. E.; MITCHELL, T. R. Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. **Academy Os Management Review**, v.17, p.183-211, 1992.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de Eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, p.1- 15, 2008.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and Principles of motivation. In: D.C. Berliner; R. C. Calfee. **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon e Schuster MacMillian, 1996.

GUERREIRO, D. C. **Integração e Autoeficácia na Formação Superior na Percepção de Ingressantes: Mudanças e Relações**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2007.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: Adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

IAOCHITE, R. T. **Autoeficácia de Docentes de Educação Física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2007.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística: Censo da Educação Superior de 2006**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>, acessado em: 23/07/2011.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C. **Dicionário de termos contabilidade**. São Paulo: Atlas, 214p, 2001.

JESUS, M. A. S. (2005). **As Atitudes e o Desempenho em Operações Aritméticas do Ponto de Vista da Aprendizagem Significativa**. 2005. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP/FE, Campinas, SP, 2005.

KLAUSMEIER, H. J.; GOODWIN, W. **MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

KRACKHARDT, D.; STERN, R. Informal Networks and Organizational Crises: An Experimental Simulation. **Social Psychology Quarterly**, v.51, p.123-40, 1988.

KRUTETSKII, V. A. **The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren**. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

LANTENER, M. L. Exploring teacher efficacy: Teachers' perceptions of the influence of collaboration and empowerment. **Humanities and Social Sciences**, v.64, n.5, 2003. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em: 22/07/2011.

LEITHWOOD, K.; MCADIE, P. (2007). Teacher Working Conditions that Matter. **Education Canada**, v.47, n.2, p.42-45, 2007.

LEVI, J.; FOX, J. **Estatística para ciências humanas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo. Ed. Cortez, 1994.

LIMA FILHO, R. N. **Quanto mais faço, mais erro? Um estudo sobre a associação entre prática de controladoria, cognição e heurística**. 2010. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Ciências Contábeis, Salvador, BA, 2010.

LOHMAN, M. C. Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: A Case Study of Public School Teachers. **Performance Improvement Quarterly**, v.16, n.1, p.40-54, 2003.

LUPPI, M. A. R. **As Crenças de Eficácia de Professores do Ensino Fundamental em Diferentes Contextos Escolares**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2003.

MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. Advances in motivation and achievement. **JAI Press**, v.10, p.1-49, 1997.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 2009. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2009.

MACHADO, N. **O Ensino de Contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis na Cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 1982.

MAGALHÃES, A. G.; ROMUALDO, A. S.; LIMA, M. C. G.; PEREIRA, R. C. B.; OLIVEIRA, S. P. P. **A Formação de Professores para a Diversidade na Perspectiva de Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARINEIRO, J. A.; SAES, L. A. **O professor de Contabilidade: Competência e Habilidade**. III Fórum Nacional dos Professores de Contabilidade, FECAP, São Paulo, 2002.

MARION, J. C. Metodologia do ensino da contabilidade. **Revista Brasileira contabilidade**, Rio de Janeiro, v.44, 1983.

_____. **O ensino da contabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, N. S. **O ensino superior de ciências contábeis nas universidades federais estaduais do Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. 1993. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Fundação Getúlio Vargas/ISEC, Rio de Janeiro, RJ, 1993.

MELO, A.C.; LIMA, V.M. Bioética: pesquisa em seres humanos e comitês de ética em pesquisa. Breves esclarecimentos. **Revista Digital Buenos Aires**, v.10, n.78, nov., 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> > Acesso em: 22 de junho de 2011.

MORAES, A. S. F. *et al.* O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.75, p.301-371, 2004.

MULHOLLAND, J.; WALLACE, J. Induction and elementary Science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n.2, p.243-61, 2001.

NÉRICI, T. C. **Metodologia do Ensino Superior**. Lisboa: Fundo de Cultura, 1967.

NOGUEIRA, J. M. N. S. **Formar professores competentes e confiantes**. 2002. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2002.

NOSSA, V. (1999). **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. 158f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, São Paulo, SP, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAJARES, F. Current Directions in Self-Efficacy Research. In: M. MAEHR, M; PINTRICH, P.R. **Advances in motivation and achievement**, 1997.

_____. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy**. Emory University. 2002.

PAJARES, F.; USHER, E. L. Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. In: MAEHR, M.; URDAN, T.C. ; KARABENICK, S. **Advances in motivation and achievement**. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited, 2008.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T. **How college affects students: a third decade of research**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PAULA, K. C. M. **Família, o Desenvolvimento das Atitudes em Relação à Matemática e a Crença de Auto-Eficácia**. 2008. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual De Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

PEREIRA, A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A.. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PEREIRA, O. P. **Ciência e dialética em Aristóteles**. São Paulo: UNESP, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, v.29, n.4, p.318-25, 1995.

POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P.J.; AZZI, R.G.; DO CARMO, A.P.; VENDITTI JÚNIOR, R. Escala de autoeficácia do professor de educação física. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.; POLYDORO, S. **Seminários avançados – Psicologia da Educação - FE/Unicamp**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

PRESSEY, J. E. Gender and the relationship between the dimensions of teacher efficacy. **Humanities and Social Sciences**, v.63, n.5, 2002. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em: 22/07/2011.

PRIETTO NAVARRO, L. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia El desarrollo profesional del docente. **Miscelânea Comillas**, v.60, p.591-612, 2002.

_____. **La Autoeficacia em el Contexto Académico: exploración bibliográfica comentada**, 2004. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.PDF>. Acesso em: dezembro de 2011.

_____. **As Crenças de Autoeficácia Docente do Professorado Universitário**. Síntese da Tese de Doutorado em Educação, 2005. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>> Acesso: em junho de 2011.

_____. **Autoeficacia del Profesorado Universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid: Narcea, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBENSON, B. **Self-Efficacy Beliefs and Learning: linking theory to practice**. Indiana University, 2005.

ROCHA, M. S. **A autoeficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2009.

ROSS, J.A., COUSINS; GADALLA, T. Within-teacher predictors of teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.12, n.4, p.385-400, 1996.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, A. L. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2006.

SADALLA, A.M.F.A.; SARETTA, P.; ESCHER, C.A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw Hill, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHWARZER, R.; SCHMITZ, G. S. Perceived Self-Efficacy as a Resource Factor in Teacher. In: SALANOVA, M.; GRAU, G.; MARTÍNEZ, I. M.; CIFRE, E.; LORENS, S.; GARCÍA-RENEDO, M. **Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2004.

SCHWARZER, R.; SCHOLZ, U. **Cross-cultural Assessment of Coping Resources: The general perceived Self-efficacy Scale**. Paper presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan, 2000.

SCHWEZ, N. Qualidade total no ensino da contabilidade. **Revista do CRCRS**, Porto Alegre, v.24, n.83, p.31-36, 1995.

_____. O reconhecimento do processo de comunicação e do processo de motivação no ensino da contabilidade. **Revista CRCRS**. Porto Alegre, v.26, n.89, p.32-39, 1997.

SHINYASHIKI, R. T. **A Influência Da Autoeficácia Dos Gestores Na Administração De Crises**. 2006. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, SP, 2006.

SCHUNK, D.H.; PAJARES, F. Self-efficacy in education revisited; empirical and applied evidence. **Big Theories: Research on Sociocultural Influences on Motivational and Learning**, 2004, p.115-138. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajaresBigTheories.pdf>> Acesso em 30 ago 20.

SILVA, A. J.; AZZI, R. G.; IAOCHITE, R. T. Auto-eficácia percebida de professores de Educação Física em contextos inclusivos: um estudo inicial. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.1, p. 166, 2005.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**: v.16, n.4, p.942-949, 2010.

SOUZA, L. F. N. I. (2007). Auto-regulação da aprendizagem e a matemática na escola. 2007. 187f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

STAJKOVIC, A. D.; LUTHANS, F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v.124, p.240-61,1998.

STEELE-DADZIE, T.E. Relationships among teacher self-efficacy, student self-efficacy, and student performance. **Humanities and Social Sciences**, v.65, n.4, 2002. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em: 22/07/2011.

TAKAKURA, M. Formação Profissional do Contabilista. **Enfoque – Reflexão Contábil**, v.5, n.5, 1992.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Mackenzie, 2005.

TORRE-CRUZ, M. J.; CASANOVA-ARIAS, P. F. Expectativas de Eficacia e Inquietudes Docentes de Profesores en Ejercicio y Aspirantes en Formación. **Infancia y Aprendizaje**, v.31, n.2, p.179-96, 2008.

TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, April, v.2, 2002.

_____. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.23, n.6, p.944-956, 2007.

_____. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v.17, p.783-805, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W.K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v.68, n.2, p.202-248, 1998.

TUCKER, E. R. The relationship between teacher morale and satisfaction, environmental robustness and sense of efficacy in a urban school district. *Humanities and Social Sciences*, v.65, n.3, 2004. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em: 22/07/2011.

VALADARES NETO, J.; DOMÍNGUEZ, M. H. M. S.; CAPELOZZA FILHO, L. Pesquisa em ortodontia: bases para a produção e análise crítica. **Rev Dental Press Ortodon Ortop Facial**, Curitiba, v.5, n.4, p.89-105, 2000.

VENDITTI JÚNIOR., R. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física**. 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2005.

WATTERS, J.J.; GINNS, I.S. Origins of, and changes in preservice teachers' Science teaching self-efficacy. **Paper presented at Annual Meeting of the Nacional Association Research in Science Teaching**. San Francisco, 1995.

WENNER, G. Science and Mathematics Efficacy Beliefs Held By Practicing and Perspective Teachers: A 5-Year Perspective. **Journal of Science Education and Technology**, v.10, n.2, p.181-187, 2001.

WERTHEIM, C.; LEYSER, Y. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. **The Journal of Educational Research**, v.96, n.1, p.54-63, 2002.

WHEATLEY, K.F. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.747–766, 2005.

WILLIAMSON, J. N. The relationship between teachers' level of social interest and teacher efficacy and their degree of job satisfaction: An exploratory study. **Humanities and Social Sciences**, v.66, n.7, 2006. Disponível em <<http://web5s.silverplatter.com>> Acesso em: 25/07/2011.

WILSON, P.; TAN, G.C.I. Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v.13, n.3, p.209-22, 2004.

WOOD, R.; BANDURA, A. Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.56, p.407-415, 1989.

WOOLFOLK HOY, A. e DAVIS, H.A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.) **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 117-138.

WOOLFOLK HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in Teacher Efficacy During the Early years of Teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.343-356, 2005.

WOOLFOLK, A. E. **Educational Psychology**. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1993.

WOOLFOLK HOY, A.E. What do teachers need to know about self-efficacy. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**. San Diego, April, 2004. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>> Acesso em 15 ago 2011.

WOOLFOLK, A.E.; HOY, W.K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, v.82, n.1, p.81-91, 1990.

YEO, L. S.; ANG, R. P.; CHONG, W. H.; HUAN, V. S.; QUEK, C. L. Teacher Efficacy in the Context of Teaching Low Achieving Students. **Current Psychology**, v.27, p.192-204, 2008.

ZIMMERMAN, B.J. e CLEARLY, T.J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F. e URDAN, T. (Eds.)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa - A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Pesquisadora: Mestranda Sabrina Gomes Santos de Lacerda

Objetivos: Investigar as crenças de autoeficácia dos docentes de uma Faculdade privada do curso de Ciências Contábeis.

Metodologia: Para a realização da coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. O primeiro se trata de um Questionário de Caracterização do Participante e de sua Atividade (ROCHA, 2009); o segundo, a Escala de Autoeficácia de Professores (POLYDORO, WINTERSTEIN, AZZI, CARMO E VENDITTI JUNIOR, 2004).

Riscos e Desconfortos: Até a presente data não são evidenciados riscos maiores aos voluntários com esse tipo de prática, pois a participação dos indivíduos limitar-se-á ao preenchimento de questionários. No entanto, poderá existir algum tipo de desconforto ou constrangimento pelo fato do voluntário se dispersar, parar de realizar alguma atividade que possa estar fazendo ou ainda parar para participar desta pesquisa.

Benefícios: Os benefícios encontrados nesta pesquisa permitirão à comunidade científica compreender de forma mais efetiva a relevância da crença de autoeficácia na prática docente e no processo de ensino-aprendizado, uma vez que os professores motivados e confiantes são responsáveis pelo constructo do aluno e no seu potencial como aprendiz e futuro profissional; e mais, auxiliará a equipe de recursos humanos e/ou os coordenadores no processo de seleção do corpo docente.

Direitos do Sujeito Pesquisado:

1. Garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta;
2. Liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si;
3. Garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações;

Dúvidas e Esclarecimentos: Em caso de dúvidas ou outras informações posteriores o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o membro da equipe da pesquisa, Sabrina Gomes Santos de Lacerda, por meio do telefone (81) 9728-4777 (inclusive para ligações a cobrar) e com o Comitê de ética da Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico, por meio do telefone (81) 3054-1968 o qual tomará as medidas cabíveis.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu, _____,
CPF.: _____, tendo recebido todos os esclarecimentos acima citados e ciente de meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação em periódicos, revistas, apresentação em congressos, workshop e quaisquer eventos de caráter científico. Desta forma rubrico todas as páginas e assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias, de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da pesquisa: A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Por meio do presente termo eu, Sabrina Gomes Santos de Lacerda, comprometo-me a guardar sigilo absoluto acerca de todos os dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Local, data: ___/___/___

Assinatura e carimbo do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a mestranda, Sabrina Gomes Santos De Lacerda, do curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Teologia Integrada, a desenvolver sua pesquisa intitulada **A CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**, sob orientação da Professora Doutora Márcia Karina Silva.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa acima citadas, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que, sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 196/96 CNS/MS,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, de de .

ANEXO A - PROTOCOLO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA - FUNESO
UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO – UNESF
Criada pelo Parecer nº 397 de 07.07.97, do Conselho Nacional de Educação – CNE
Regimento Aprovado pela Portaria nº 944 de 15.08.97, DOU de 18.08.97
Campus Universitário, S/N - Jardim Fragoso – Olinda – PE
CNPJ 08.905.382/0001-04 - Fones: (81) 3054.1983 / 3054.1980 – Telefax 3054.1981



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FUNESO
Registro nº 1146/2003 – CONEP/CNS/MS

Olinda, 12 de agosto de 2011

Prezado (a) Pesquisador (a):

SABRINA GOMES SANTOS DE LACERDA

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUNESO, em reunião do dia 12 de agosto de 2011, considerou **APROVADO** o projeto de CAAE Nº 0094.0.104.000-11, intitulado **A CRENÇA DE AUTO-EFICÁCIA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**, cujo objetivo geral: Investigar as crenças de auto-eficácia dos docentes do curso de Ciências Contábeis de uma Faculdade privada do Recife e sua relação com a sua formação acadêmica. E tem como pesquisador principal **SABRINA GOMES SANTOS DE LACERDA**

RESUMO DO PARECER DO CEP.

O estudo não apresenta riscos e agravos bioéticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Atenciosamente,

Prof Iraquitan J.L. Ribeiro
Coord. Comitê Ética de Pesquisa
FUNESO/UNESF

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE DOCENTE

PARTE I :

Prezado (a) Docente:

Marque um X na alternativa que melhor compreende sua resposta.

1º) Qual a sua faixa etária na realização da pesquisa?

- () 20 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 35 anos
- () 36 a 40 anos
- () 41 a 45 anos
- () 46 a 50 anos
- () 51 a 55 anos
- () 56 a 60 anos
- () mais de 60 anos

2º) Gênero:

- () Masculino
- () Feminino

3º) Graduação em? Resp. : _____

4º) Tempo de conclusão:

- () Até 5 anos
- () 6 a 10 anos
- () 11 a 15 anos
- () 16 a 20 anos
- () 21 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () mais de 30 anos

5º) Tipo de instituição que cursou a graduação:

- Somente pública
- Somente particular
- A maior parte pública
- A maior parte particular

6º) Curso de Especialização:

- Não cursando
- Em Andamento
- Concluído

7º) Curso de Mestrado

Tipo: Profissional

Acadêmico

Não cursando

Em Andamento

Concluído

8º) Curso de Doutorado

Tipo: Profissional

Acadêmico

Não cursando

Em Andamento

Concluído

9º) Curso de pós-doutorado

Não cursando

Em Andamento

Concluído

10º) Tempo que atua como docente no ensino superior (experiência):

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

11º) Tipo de instituição que trabalha

- Somente pública
- Somente privada
- A maior parte pública
- A maior parte privada

12º) Considerando somente a carga horária semanal como docente, você tem uma jornada de (horas/aula semanais):

- Até 10
- De 11 a 20
- De 21 a 30
- De 31 a 40
- Mais de 40
- Outros. Especifique:_____

13º) O número turma que ministra aulas?

Resp. : _____

14º) Em média, quantos alunos compõem suas turmas?

- Até 19
- De 20 a 34
- De 35 a 50
- Mais de 50

15º) A infra-estrutura (Espaço, material, equipamentos, etc.) destinada à sua atividade docente é:

- Inadequada
- Pouco adequada
- Adequada
- Mais que adequada

16º) O quanto você se sente apoiado (a) pelo corpo administrativo (Direção, vice-direção, supervisor, coordenador etc.) das (s) instituição (ões) que trabalha?

- () Nada
- () Pouco
- () Suficiente
- () Muito

17º) O quanto você sente que pode expressar livremente suas idéias em reuniões pedagógicas ou institucionais?

- () Nada
- () Pouco
- () Suficiente
- () Muito

18º) O quanto se sente apoiado (a) pelos colegas de trabalho na (s) instituição (ões) que trabalha?

- () Nada
- () Pouco
- () Suficiente
- () Muito

19º) De maneira geral, o quanto você se sente preparado (a) para realizar as suas atividades como docente?

- () Nada
- () Pouco
- () Suficiente
- () Muito

20º) Atualmente, o quanto você se sente satisfeito (a) como docente?

- () Nada
- () Pouco
- () Suficiente
- () Muito

**ANEXO C - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSOR
(POLYDORO, WINTERSTEIN, AZZI CARMO E VENDITTI JUNIOR, 2004)**

PARTE II :

Prezado (a) Docente:

Este instrumento foi desenvolvido para obter um melhor conhecimento a respeito de sua percepção perante a tarefa de ensinar no contexto da educação superior.

Por gentileza, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, representando um contínuo entre pouco e muito. É relevante mencionar que não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1º) Quanto você pode fazer para lidar com os alunos (as) mais difíceis?

- () 1 Pouco
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6 Muito

2º) Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente?

- () 1 Pouco
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6 Muito

3º) Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?

- () 1 Pouco
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6 Muito

4º) Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse na atividade?

- () 1 Pouco
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6 Muito

5º) Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno?

- () 1 Pouco
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6 Muito

6º) Quanto você pode fazer com que os alunos (as) acreditem que podem realizar bem as atividades?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

7º) Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos alunos (as)?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

8º) Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

9º) Quanto você pode ajudar seus alunos (as) a dar valor a aprendizagem?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

10º) Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

11º) Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos (as)?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

12º) Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos (as)?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

13º) Quanto você pode fazer para que os alunos (as) sigam as regras da aula?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

14º) Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno (a) que está fracassando?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

15º) Quanto você pode fazer para acalmar um aluno (a) que é perturbador (a) ou barulhento (a)?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

16º) Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos (as)?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

17º) Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual soa alunos (as)?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

18º) Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

19º) Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

20º) Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos (as) estão confusos?

() 1 Pouco

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 Muito

21º) Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

22º) Caso fosse possível, quanto você pode orientar os pais a ajudar os filhos a realizarem bem as atividades acadêmicas?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

23º) Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito

24º) Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos (as) muito capazes?

- 1 Pouco
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 Muito