

“O que me torna professor?” Análise dos fatores constituintes da Identidade Docente em Contabilidade

JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA

LUANA ZANETTI TRINDADE FERRAZ

FEA-RP/USP

“O que me torna professor?” Análise dos fatores constituintes da Identidade Docente em Contabilidade

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores, especialmente do ensino superior, tem ganhado cada vez mais destaque nas diversas áreas, devido à quebra do paradigma de “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (Masetto, 2012). Apesar de tal destaque, a temática tem sido trabalhada de maneira fragmentada, dando ênfase aos trabalhos que discutem as competências docentes. Essa ênfase tende a resultar na fragmentação do entendimento a respeito da formação docente, de sua imagem e campo de atuação, além de dificultar o entendimento dos diferentes aspectos da ação docente (Timostsuk & Ugaste, 2010).

A ênfase demasiada nas competências tem reduzido o professor a um *check-list* de competências, saberes e habilidades necessários à docência, assim, caso o indivíduo preencha as características listadas está, teoricamente, apto a atuar na docência mesmo sem formação específica para tal. Outro reflexo dessa fragmentação da formação e imagem dos docentes é a separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, pois as ações de formação têm enfatizado os aspectos técnicos da docência e deixam de lado os aspectos mais pessoais e relacionais (Lima, 2018). Visando alterar o cenário de redução do docente a um *check-list* é preciso trazer o docente para o centro das pesquisas e vê-lo como realmente é: uma pessoa.

Nesse sentido, a partir da década de 1980 as pesquisas sobre formação docente passaram a se expandir em quantidade e em diversidade abrindo novas possibilidades de pesquisa, sendo uma delas a questão da Identidade Docente (Diniz-Pereira, 2014). A identidade é um aspecto importante da prática docente, pois “aponta a responsabilidade do professor para a sua função social” (Iza et al., 2014, p.276). A construção da Identidade Docente é descrita na literatura como um processo complexo, dinâmico e contínuo, que pode ser afetado por fatores internos e externos (Beauchamp & Thomas, 2009).

Especificamente no ensino superior as pesquisas a respeito da Identidade Docente têm ganhado destaque a partir do final do século XIX e início do século XX. A partir desse período, os docentes que atuam nesse nível de ensino, além de lecionarem começaram a ser cobrados para realizar pesquisas, negociando assim a identidade docente com a identidade de pesquisador (Kreber, 2010). Outro aspecto característico dos professores que atuam no ensino superior é sua formação. Para este nível os docentes costumam ser especialistas em suas respectivas áreas e não possuem forte preparação pedagógica (Korkohenm & Törmä, 2016). Entretanto, Slomski et al. (2013) ressaltam que o sucesso do ensino, principal atividade do professor, exige domínio e articulação de vários elementos que fazem parte do seu trabalho, ou seja, exige uma base de conhecimentos inerentes à profissão.

Na área de Ciências Contábeis trabalhos como o de Slomski et al. (2013), Lima et al. (2015) e Farias e Araujo (2016) apontam fragilidades na formação pedagógica dos docentes que atuam na área. Lima et al. (2015) afirmam que essa formação fragilizada acarreta um choque de realidade no início da carreira docente, pois “o sujeito dorme contador [...] e acorda professor”. No momento inicial de suas carreiras, os professores são principiantes buscando sua identidade profissional (Marcelo, 1998) e em alguns casos ainda sequer a possuem, o que acarreta diversas consequências para sua prática pedagógica (Korkohenm & Törmä, 2016).

Com base neste cenário, o presente trabalho visa analisar quais os fatores constituintes da Identidade Docente dos professores de Ciências Contábeis. O estudo se justifica com base nos

achados de Lima et al. (2015) que apontam o choque de realidade causado pela formação fragilizada e nos estudos de Iza et al. (2014), Beijaard, Verloop e Vermunt (2000) e Thomas Beauchamp (2011), que apontam a importância da identidade docente para a prática e desenvolvimento profissional. O presente trabalho contribui com a literatura ao adotar uma abordagem quantitativa visando complementar os resultados qualitativos encontrados em diversas áreas e estabelecer correlações entre as variáveis estudadas. Especificamente na contabilidade, pretende-se avançar o campo de estudo da identidade profissional acrescentando o docente à discussão, visando preencher uma lacuna teórica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo da identidade como um todo já é um campo de pesquisa consolidado em áreas como psicologia e sociologia e apesar de os estudos sobre identidade pessoal constituírem um campo de pesquisa mais antigo, o estudo das identidades profissionais é mais recente. Especificamente na educação encontram-se estudos da Identidade Docente dos professores de ensino básico, e mais recentemente dos professores que atuam no ensino superior, é uma discussão recente (Saroyan & Trigwell, 2015).

Uma vez que os estudos acerca da Identidade Docente são recentes, seu conceito é novo, complexo e com diferentes significados para diferentes ciências (Guimarães, 2004). Pode-se enxergar tal fenômeno como parte de um discurso que está aberto à constante redefinição (Sugrue, 1997), como a variação da percepção do professor a respeito de si mesmo como profissional (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). A Identidade Docente representa também as posições adotadas pelos professores em sua prática de acordo com suas crenças pedagógicas, emoções e entendimentos sobre o ensino, suas trajetórias e capacidades (Fanghanel, 2012).

Dado à falta de uma definição única Beijaard, Meijer e Verloop (2004) realizaram um levantamento de estudos a respeito do tema e constataram que apesar de o conceito não apresentar uma definição única, apresenta fatores em comum. Dentre os fatores comuns Beijaard, Meijer e Verloop (2004) destacaram a ideia da complexidade e construção contínua. Os autores afirmam ainda que o processo de construção da Identidade Docente baseia-se na questão “que professor eu quero ser?”, dessa forma o processo de construção da identidade docente relaciona-se diretamente com a aprendizagem dos saberes e competências docentes.

Na prática pedagógica a Identidade Docente é um aspecto importante, pois “aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e comprometimento com aquilo que faz” (Iza et al., 2014, p.276). Além de afetar suas práticas pedagógicas, a Identidade Docente relaciona-se com a eficácia e o desenvolvimento profissional, juntamente com a disposição em lidar com as mudanças sofridas na educação e a implantação de práticas pedagógicas inovadoras (Beijaard; Verloop & Vermunt, 2000).

Dessa forma tem-se as hipóteses:

H1a: A Identidade Docente está associada positivamente ao senso de responsabilidade sentido pelo professor de Ciências Contábeis

H1b: A Identidade Docente está associada positivamente a visão de futuro profissional que os professores de Ciências Contábeis têm.

H2a: A Identidade Docente de professores de Ciências Contábeis está associada positivamente a obtenção e compartilhamento de conhecimentos.

H2b: A responsabilidade sentida pelos professores de Ciências Contábeis está associada positivamente pela obtenção e compartilhamento de conhecimentos por parte destes para os alunos.

Durante os processos de construção da Identidade Docente o significado social que os professores atribuem à educação e à profissão exerce papel de grande importância. Assim, essa construção pode ser definida como um “processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta & Anastasiou, 2005, p. 76). Além da significação social da profissão esse processo de construção acontece com base na revisão das tradições, do confronto entre teoria e prática, do significado que a docência tem no cotidiano do indivíduo e na relação que o indivíduo tem com outros professores (Pimenta & Anastasiou, 2005).

Esse processo de construção é descrito na literatura como um fenômeno dinâmico e contínuo, que pode ser afetado por fatores internos e externos (Beauchamp & Thomas, 2009). Dentre os fatores internos que influenciam a identidade docente, encontram-se as percepções do indivíduo a respeito de si mesmo como professor, os objetivos educacionais e as concepções que o indivíduo tem a respeito dos aprendizes (Kreber, 2010). Já entre os fatores externos pode-se destacar o contexto social, como o cenário sócio cultural e o departamento no qual o docente atua, e organizacional, como a orientação da instituição em que atua – pesquisa x docência – e as relações entre docência e gestão (Kreber, 2010; Fanghanel, 2012).

Assim como as demais discussões centradas na educação, as pesquisas a respeito da identidade docente iniciaram-se com professores de ensino básico. Já as pesquisas envolvendo professores que atuam no ensino superior tem ganhado destaque, pois a partir do final do século XIX e início do século XX estes professores, além de lecionarem começaram a ser cobrados para realizar pesquisas, negociando assim a identidade docente com a identidade de pesquisador (Kreber, 2010). Além de se dividirem entre pesquisa e docência, os professores do ensino superior ainda são cobrados para exercer cargos de gestão e mais recentemente para estabelecer redes de contatos com pesquisadores internacionais para alavancarem suas universidades e pesquisas (Remmik, Karm & Lepp, 2013).

Ao assumir diversas funções o professor do ensino superior, conseqüentemente, acaba assumindo diferentes identidades simultaneamente (Fanghanel, 2012). Além de assumir diferentes identidades simultaneamente, pode-se afirmar que existe uma multiplicidade de identidades na profissão docente – a identidade docente, a identidade da profissão construída ao decorrer da vida acadêmica como aluno (Abbas & McLean, 2001). A formação durante a graduação desempenha papel fundamental na construção da identidade profissional, pois, este “inicia-se no processo de efetivar a formação na área” (Pimenta & Anastasiou, 2005, p. 105).

2.1. O que compõe a Identidade Docente?

O processo de construção da identidade docente pode ser influenciado por diversos fatores. Dentre os fatores que influenciam esse processo encontra-se o contexto, as relações interpessoais (Rodgers & Scott, 2008), a formação docente inicial e continuada, a profissionalidade, a experiência e o saber da experiência (Iza et al., 2014), fatores emocionais, cognitivos e morais relacionais à profissão (McNaughton & Billot, 2016). É importante ressaltar que a Identidade Docente não passa apenas por um processo de construção, mas sim por processos de construção, desconstrução e reconstrução, assim, esse processo envolve a revisão das práticas, tradições e crenças sobre o ensino (Pimenta & Anastasiou, 2005; McNaughton & Billot, 2016).

Nóvoa (1992) afirma que, apesar de complexo, o processo de construção da identidade docente pode tomar como base os três AAA: Adesão, Ação e Autoconsciência. Segundo o autor, a Adesão faz parte do processo identitário, pois ser professor implica na adesão de princípios e valores profissionais. Já acerca da Ação, Nóvoa afirma que essa permeia a identidade, pois os professores escolhem a maneira de agir em relação às técnicas e métodos de ensino. Por fim, o autor afirma que a Autoconsciência guia a identidade docente, pois “tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (p. 16).

Visto a complexidade e diversidade de fatores que influenciam o processo de construção da Identidade Docente no quadro 1 são apresentados fatores encontrados na literatura.

Quadro 1 - Fatores que influenciam a construção da Identidade Docente

Autores	Objetivo	Resultados
Chetty e Lubben (2010)	Analisar o processo de construção da Identidade Docente de professores da área de tecnologia.	Os autores apontam que os entrevistados enxergam a docência e a pesquisa como atividades dicotômicas e realizam as pesquisas apenas para satisfazer as exigências da universidade. Como formas de fortalecer a identidade destes docentes os autores sugerem debates a respeito do perfil esperado pela universidade e conversas entre os pares.
Remmik, Karm e Lepp (2013)	Entender a identidade docente de 41 professores recém-formados e recém-contratados.	Os resultados do trabalho indicam que os indivíduos apresentam diferentes identidades, mas que podem ser agrupados com base em fatores como formação, experiência profissional anterior e das relações com os pares.
Pillen, Beijgaard e Den Brok (2013)	Analisar o papel desempenhado pelos conflitos e tensões no início da carreira.	Os autores identificaram 59 tensões na prática e identidade docente desses professores que poderiam ser categorizadas em três grandes grupos: a mudança de aluno a professor; a postura em relação aos alunos; e em relação às concepções de ensino e a aprendizagem. Segundo os autores os principais sentimentos que acompanham essas tensões são negativos, relacionados à sensação de raiva, frustração e desamparo.
Korkohenm e Törmä (2016)	Identificar as diferentes maneiras que os docentes vivenciam suas identidades profissionais.	Na análise dos resultados foram encontrados dois construtos: “construção de uma relação com o ensinar” – que trata o modo que os professores estruturam sua prática docente visando estabilizar sua identidade docente – e “a relação com seu desenvolvimento como professor” – discute o desenvolvimento profissional em um ambiente mais sistemático. Os autores ainda desenvolveram uma tipologia para classificar a identidade docente em três grupos: (i) <i>Development-oriented teacher identity</i> ; (ii) <i>Constructive-conflicting teacher identity</i> e (iii) <i>Unsolved teacher identity</i> .
McNaughton e Billot (2016)	Explorar a mudança de papel e da identidade dos professores universitários a partir da inserção de vídeo-aulas na universidade em que estes atuavam.	Os autores encontraram indícios que a inserção das vídeo-aulas influenciou tanto a identidade quanto o papel destes docentes, dado a mudança tecnológica causada no contexto. Os autores ressaltam ainda a necessidade de os professores estarem sem prontos para se adaptarem à novas realidades.

Fonte: Elaboração própria

Van Lankveld et al. (2017) realizaram um levantamento sistemático a respeito dos trabalhos que analisaram a temática no contexto do ensino superior, sendo analisados 59 trabalhos publicados entre 2005 e 2015. Os resultados mostraram que a maioria dos trabalhos utilizou a abordagem qualitativa e utilizaram, principalmente, entrevistas e grupos focais como técnica para coleta de dados. Com base no levantamento sistemático os autores propõem o modelo teórico apresentado na figura 1.

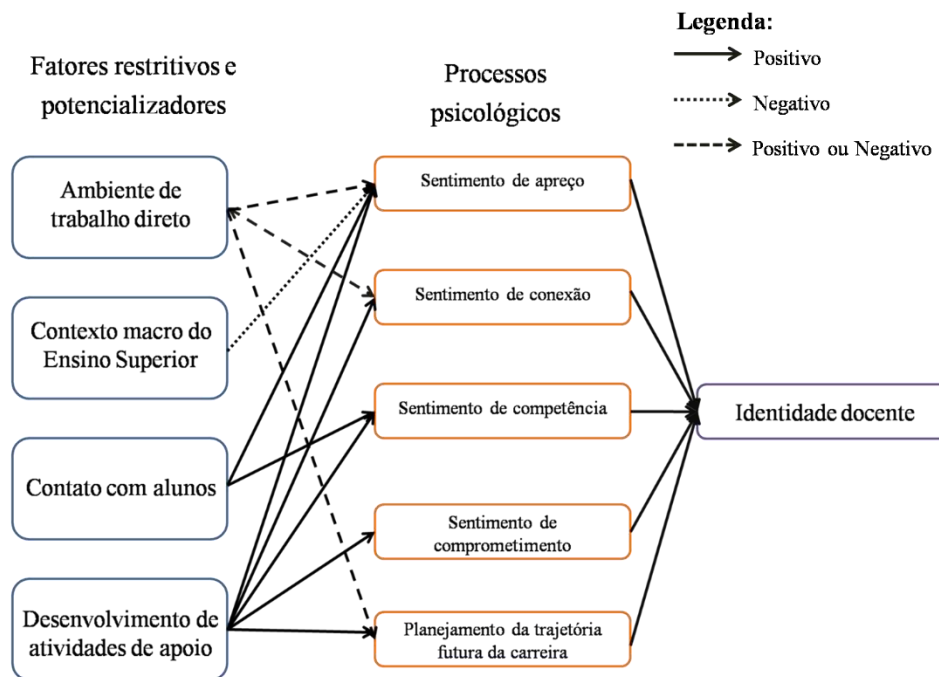


Figura 1 - Modelo teórico de construção da Identidade Docente

Fonte: Traduzido de van Lankveld et al. (2017)

Com base na figura 1 é possível observar os principais fatores potencializadores e restritivos do processo de construção da identidade docente, os processos psicológicos envolvidos e a relação entre tais fatores e processos. Destaca-se que apesar de a maioria das relações apresentar consenso (influência negativa ou positiva) algumas delas ainda se encontram em discussão, mostrando possibilidades para pesquisas futuras.

A partir do modelo proposto por van Lankveld et al. (2017), têm-se as hipóteses que:

H3: O sentimento de pertencimento a um grupo de professores está associado positivamente a Identidade Docente dos professores de Ciências Contábeis

H4: A satisfação intrínseca do ato de ensinar está associado positivamente a Identidade Docente dos professores de Ciências Contábeis

2.2. Construindo identidades profissionais: quais teorias explicam esse processo?

Dentre as teorias que ajudam a explicar o processo de construção das identidades encontram-se a Teoria da Identidade Social (TIS), que se ancora na vertente psicológica, desenvolvida por Henri Tajfel e a Teoria da Socialização Profissional (TSP), pautada nos processos de socialização e um olhar mais sociológico sobre o fenômeno, iniciada com o trabalho de Hughes (1955). A TIS analisa o papel da autopercepção do indivíduo ao pertencer a determinado grupo, os processos deste grupo e as relações pertencentes a ele (Hogg & Seid, 2006). Na questão da Identidade Docente tal teoria justifica-se com base na literatura que apresenta a autopercepção como um dos principais fatores de construção da identidade (Remmik; Karm & Lepp, 2013; Beijaard & Verloop; Vermunt, 2000, Kreber, 2010).

Já de acordo com a TSP, os processos de socialização da profissão que permitem a construção da identidade profissional do indivíduo a partir da combinação da educação, do trabalho e da carreira. Nesse sentido, Hughes (1955), ao estudar a construção da identidade de médicos, constatou que os estudantes não se tornavam médicos ao adquirir conhecimentos teóricos, mas sim da imersão no trabalho real e de uma “conversão” em que os estudantes tinham contato com o mundo real da medicina, deixando para trás os estereótipos que tinham a respeito da profissão.

Hughes (1955) concluiu que a transição da identidade de universitário para médico acontecia mediante a soma da cultura da profissão, linguagem específica, da prática e da projeção profissional. Por fim, o autor ressalta a importância de estudos que considerem a vida profissional como um todo dando ênfase, principalmente, à formação inicial e aos primeiros anos de carreira, visto que são nestes momentos que a identificação com a profissão começa a tomar forma.

Dubar (2005, p. 137) afirma que a vertente sociológica dos estudos identitários se diferencia da vertente psicológica, pois a sociologia compreende as identidades e suas “eventuais cisões como fruto de uma tensão ou contradição interna ao próprio mundo social [...] e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico”. Segundo o autor, cada indivíduo possui uma identidade para outro – que denomina que tipo de pessoa você é – e uma identidade para si – expressa pela pergunta “que tipo de homem/mulher você quer ser?”.

Apesar das diferenças entre as abordagens psicológica e sociológica tanto Hughes e Dubar, quanto Tajfel destacam um fator em comum para a construção das identidades profissionais: o sentimento de pertencimento ao grupo profissional. Para Dubar (2005) o pertencimento relaciona-se diretamente com a identidade para si, assim, o indivíduo reivindica determinada identidade para si. Já para a TIS a construção da identidade profissional se dá por meio da auto identificação com determinado grupo e o sentimento de pertencimento que vem dessa identificação. Por fim, Hamilton (2013) afirma que a identidade profissional se desenvolve dentro de um contexto social, sendo influenciada pela noção de comunidade de prática, pertencimento, transformação e significação do contexto organizacional e, devido às mudanças trazidas pela globalização, a discussão a respeito das identidades profissionais se torna cada vez mais necessária.

3. METODOLOGIA

Visando atingir o objetivo proposto adotou-se a perspectiva empírica, cuja realização a partir da estratégia de pesquisa *survey*. Dentre as vantagens dos estudos *survey* está a possibilidade de testar teorias e entender o comportamento em diferentes níveis de análise, (Van Der Stede et al., 2007; Hair Junior, Ringle & Sarstedt, 2013). Este estudo foi dividido em duas fases: a primeira referiu-se à revisão bibliográfica, procurando explorar conceitos, teorias e modelos teóricos. A segunda parte constitui-se de um levantamento (*survey*), por meio da aplicação de questionário

junto aos professores.

Quanto à técnica de questionário, “trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (Martins & Theóphilo, 2009, p. 93). Na presente pesquisa, o questionário se justifica pelo fato de não ser possível obter as informações e as variáveis de interesses por meio de fontes secundárias.

O método estatístico de análise utilizado é o Mínimos Quadrados Parciais (PLS - *Partial Least Square*), que representa uma técnica de estimação de Modelos de Equações Estruturais que combina uma perspectiva econométrica focando sobre a predição e modelagem de variáveis latentes, resultando numa grande flexibilidade na modelagem teórica. O PLS é visto como mais adequado, em comparação com as demais técnicas, quando não existem suposições quanto à distribuição dos dados, representando uma técnica não-paramétrica quando existe um número razoável de constructos e preditores e o tamanho da amostra necessário não é tão elevado (Chin, 2004).

Para a análise dos resultados foi usado o *software SmartPLS 3* (RINGLE; WENDE; WILL, 2005) para testar o modelo proposto por meio do método *Partial Least Square* (PLS). A abordagem com PLS foi escolhida, pois esta é uma pesquisa exploratória, particularmente no contexto em que há uma escassez de trabalhos empíricos que analisem o fenômeno na área de contabilidade (Chin, 2004, Hair Junior. et al., 2013, 2014).

3.1. Instrumento de Coleta e Análise Dos Dados

Para coleta de dados foi utilizado o questionário já validado por Starr et al. (2006) por meio de uma *websurvey* na plataforma *LimeSurvey* no período de junho a agosto de 2017. O questionário foi enviado à uma base de contatos de docentes que atuavam no ensino superior de contabilidade com titulação mínima de mestre. A partir do envio dos e-mails foram obtidas 278 respostas das quais 223 foram consideradas respostas válidas devido à completude dos dados.

O questionário desenvolvido por Starr et al. (2006) visa mensurar a intensidade de sete construtos ligados à identidade docente na área da medicina, sendo os construtos: a satisfação intrínseca de lecionar; ter conhecimentos e habilidades sobre o ensino; pertencer a um grupo de professores; sentir-se responsável por ensinar; compartilhar experiências com os aprendentes; receber prêmios pela docência; e acreditar que um médico deve ser professor. Adicionalmente a estes sete construtos os autores incluíram a categoria “Identidade Docente Global” finalizando o questionário com 32 afirmações, 4 em cada categoria/construto, em escala de *Likert* de 5 pontos.

Para testar a validade do questionário e das relações entre afirmações e construtos, Starr et al. (2006) conduziram estudos pilotos com 49 respondentes. Para a aplicação do questionário no contexto do ensino brasileiro de contabilidade foi adotado o procedimento de tradução reversa, conforme proposto por Beaton et al. (2000). O processo da tradução reversa visa equivaler a fonte e o objetivo com base no conteúdo do questionário, além de garantir a retenção de propriedades psicométricas como validade e confiabilidade de determinada escala ou item. Além do processo de adaptação transcultural o questionário teve algumas perguntas excluídas e realocadas em diferentes construtos devido à diferença de áreas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A estimação de um modelo fornece medidas empíricas das relações entre os indicadores e os construtos (modelo de mensuração), além das relações dos construtos entre si (modelo

estrutural). As medidas empíricas tornam possível fazer uma comparação entre o modelo estabelecido pela teoria na revisão bibliográfica e a realidade representada pelos dados coletados da amostra.

A avaliação do modelo de mensuração consiste dos seguintes pontos (Henseler; Ringle & Sinkovics, 2009): (i) Análise da Confiabilidade Composta (*composite reliability*) que avalia a consistência interna para um conjunto de preditores em relação às variáveis latentes que representa (Chin, 1998). Hair Junior. et al. (1998) sugerem que esse índice seja superior a 0,7; (ii) Variância Média Explicada (*average variance extracted - AVE*) representa uma medida de validade convergente que indica a proporção da variância dos preditores explicada pela respectiva variável latente, sendo recomendado um valor superior a 0,5, usando-se o método de Fornell e Larcker (1981); (iii) Análise dos valores de consistência interna e confiabilidade composta Alfa de Cronbach e confiabilidade composta superiores a 0,7; (iv) Validade Discriminante representa que os constructos são independentes. Os valores das cargas são maiores nas variáveis latentes (VLs) originais do que em outras. Avalia se a raiz quadrada da variância média explicada das variáveis é compartilhada entre a variável latente e seu bloco de preditores do que com outros blocos de preditores que representam outras variáveis latentes.

Será apresentado o modelo estrutural da pesquisa e as correções necessárias para se obter o modelo de avaliação. Para se elevar o valor da AVE, deve-se eliminar as variáveis com cargas fatoriais (correlações de menor valor ou cargas baixas). Eliminando essas variáveis conseguem-se valores de todas as AVE superiores a 0,50 e tem-se o modelo apresentado na figura 2.

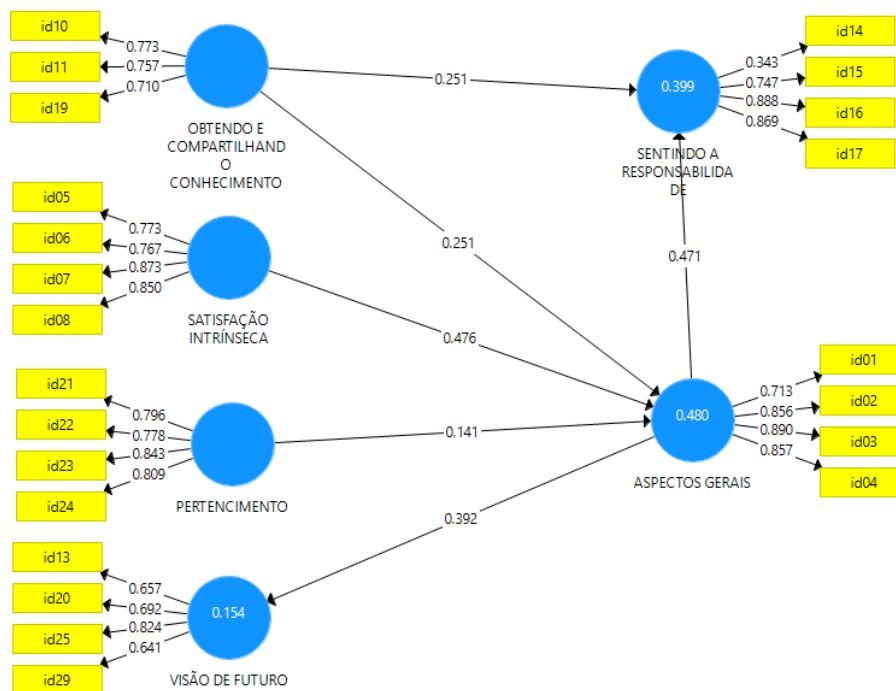


Figura 22 - Modelo estrutural

Fonte: dados da pesquisa.

Na análise do modelo estrutural na Figura 2, pode-se verificar que a dimensão de “Aspectos Gerais” apresenta um R^2 0,480 e um efeito positivo; O preditor “Sentindo a responsabilidade”

apresenta um efeito positivo e um R^2 0,399 e visão de futuro tem um R^2 é de 0154. Os preditores: “Obtendo e compartilhando conhecimento”, “satisfação intrínseca” e “pertencimento” não apresentaram significância. Portanto, o constructo “Identidade Docente” avaliado em 6 dimensões, apresentou R^2 e coeficientes significativos para três delas.

Tabela 1 - Valores da qualidade de ajuste do modelo MEE após a eliminação das VOs com valores das cargas fatoriais menores

	Alpha de Cronbach	Confiabilidade composta	Average Variance Extracted (AVE) Variância das médias extraídas
ASPECTOS GERAIS	0.852	0.899	0.693
OBTENDO E COMPARTILHANDO CONHECIMENTO	0.607	0.791	0.558
PERTENCIMENTO	0.822	0.882	0.651
SATISFAÇÃO INTRÍNSECA	0.834	0.889	0.668
SENTINDO A RESPONSABILIDADE	0.722	0.820	0.555
VISÃO DE FUTURO	0.669	0.799	0.500
Padrão de corte	>0,6	>0,7	>0,5

A Tabela 1 mostra que os valores do Alfa de Cronbach, confiabilidade composta e AVE são todos superiores a 0,70 e 0,50 respectivamente, depois de realizados os ajustes necessários para se ter o modelo de avaliação. Nos valores das correlações entre VL e AVE, a Tabela 2 relata que todos os valores foram favoráveis ao critério de Fornell e Larcker ao comparar as raízes quadradas dos valores das AVEs de cada constructo com as correlações (de Pearson) entre os constructos (ou variáveis latentes). As raízes quadradas das AVEs também foram maiores que as correlações dos constructos, como afirma a literatura (Henseler; Ringle & Sinkovics, 2009; Fornell & Larcker, 1981).

Tabela 2 - Correlação de Pearson e estatística descritiva para variáveis latentes (VL) e raízes quadradas dos valores das AVEs na diagonal principal (em azul)

	Aspectos Gerais	Obtendo e Compartilhando Conhecimentos	Pertencimento	Satisfação Intrínseca	Sentindo a Responsabilidade	Visão de Futuro
Aspectos Gerais	0.832					
Obtendo E Compartilhando Conhecimento	0.482	0.747				
Pertencimento	0.411	0.312	0.807			
Satisfação Intrínseca	0.632	0.394	0.403	0.817		
Sentindo a Responsabilidade	0.592	0.478	0.477	0.520	0.745	

Visão De Futuro	0.392	0.438	0.317	0.462	0.527	0.707
-----------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Como garantia da validade discriminante, há os ajustes dos modelos de mensuração e agora parte-se para análise do modelo estrutural apresentado na Figura 1. A primeira análise desse modelo é a avaliação dos coeficientes de determinação de Pearson (R^2). Os R^2 avaliam a porção da variância das variáveis endógenas, que é explicada pelo modelo estrutural. Cohen (1988) sugere que $R^2=2\%$ seja classificado como efeito pequeno, $R^2 =13\%$ como efeito médio e $R^2=26\%$ como efeito grande nas ciências sociais e comportamentais, tal preditor representa a qualidade do modelo ajustado (Silva & Bido, 2014).

Na Tabela 2 pode-se observar que as correlações entre as variáveis latentes são menores que a raiz quadrada do AVE (os preditores têm uma relação mais forte com sua própria VL do que com outras VL), confirmando a validade discriminante. Nessa tabela são apresentados os preditores dos coeficientes de determinação. É possível observar que todos os valores validados apresentaram um efeito grande por possuírem valores superiores a 26% (Silva & Bido, 2014). Os resultados demonstraram que há relacionamento positivo significativo do nível de percepção do sentimento de responsabilidade com as demais variáveis estudadas, menos com “obtenção e compartilhamento do conhecimento”, “satisfação intrínseca” e “pertencimento”, mas esta apresenta um efeito moderador com os demais constructos de aspectos gerais e percepção do sentimento de responsabilidade.

Diante do aspecto exploratório da pesquisa e dos seus fatores limitantes, o modelo estrutural proposto apresentou um poder explanatório de R^2 0,480 para “aspectos gerais” R^2 0,399 para “sentindo a responsabilidade” e um R^2 de 0,154 para “visão de futuro”.

Para interpretar esses valores pode-se pensar que os respondentes percebem mais o sentido de responsabilidade e eles são influenciados por aspectos gerais e esses aspectos gerais também influenciam a visão de futuro. Esse resultado vai ao encontro das afirmações realizadas por Iza et al. (2014) que discute a relação entre o sentimento de responsabilidade e a Identidade Docente, assim, como a visão de futuro discutida por Beijaard, Meijer e Verloop (2004) através da pergunta “que professor quero ser?”.

Tabela 3 - Coeficientes de determinação de Pearson (R^2)

	R quadrado
Aspectos Gerais	0.480
Sentindo a Responsabilidade	0.399
Visão de Futuro	0.154

Como nesta pesquisa se trabalha com correlações e regressões lineares, deve-se avaliar se essas relações são significantes ao apresentar $p \leq 0,05$, pois, para os casos de correlação se estabelece a hipótese nula (H_0) como $r = 0$ e para os casos de regressão se estabelece com $H_0: T = 0$ (coeficiente de caminho = 0). Se $p > 0,05$, aceita-se a H_0 e deve-se repensar a inclusão de VLS ou VOs no MEE. Ou seja, o *software* calcula os testes t de *Student* entre os valores originais dos

dados e aqueles obtidos pela técnica de reamostragem, para cada relação de correlação VO –VL e para cada relação VL – VL. O *SmartPLS 3* apresenta os valores do teste t e não os p-valores. Deve-se interpretar que, para os graus de liberdade elevados, valores acima de 1,96 correspondem a p-valores $\leq 0,05$ (entre -1,96 e +1,96 corresponde à probabilidade de 95% e fora desse intervalo 5%, em uma distribuição normal). Para testar a significância das relações apontadas, usa-se o módulo “*Bootstrapping*” (técnica de reamostragem) como apresentado na Figura 2.

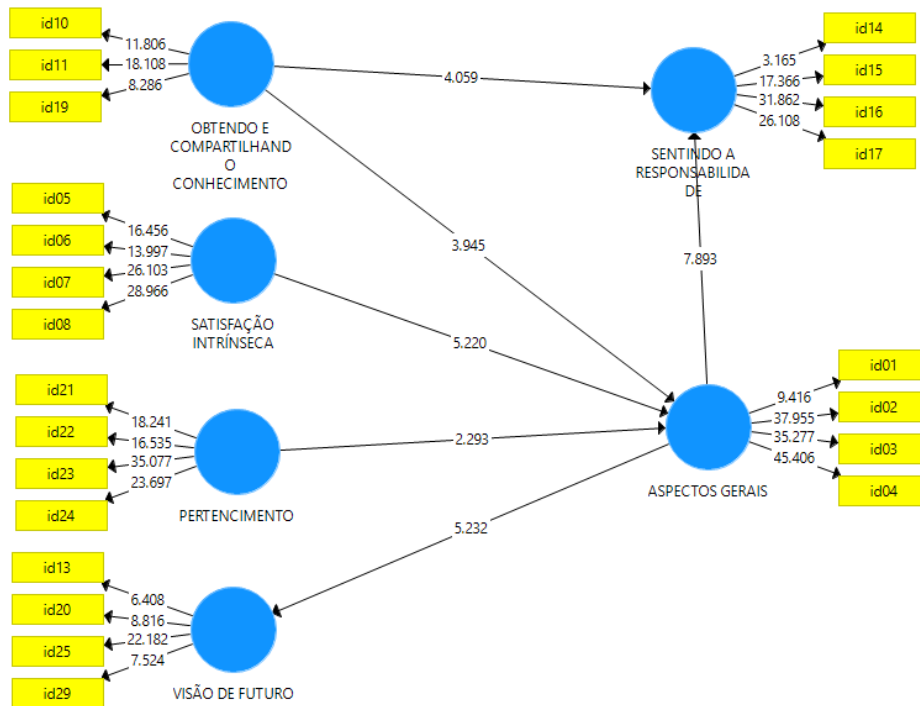


Figura 33 - MEE com os valores dos testes t de Student obtidos por meio do módulo *bootstrapping* do SmartPLS 3

Fonte: dados da pesquisa.

A avaliação do teste t de *Student* mensura se o coeficiente das variáveis independentes é igual ou diferente de zero. A Tabela 3 indica o coeficiente da regressão e a estatística T, que tem como objetivo identificar se os valores do teste-T (valores próximos das setas que unem as variáveis ou constructos) devem ser superiores a 1,96 para que os coeficientes sejam considerados diferentes de zero (Silva & Bido, 2014). Para essa alternativa foram utilizadas 500 reamostragens.

A Figura 3 apresenta o modelo estrutural para as variáveis latentes. É possível perceber que as 5 variáveis independentes explicam seus respectivos preditores de forma estatisticamente significativa.

No caso da variável latente “obtendo e compartilhando o conhecimento”, o principal preditor explicado foi “sentindo a responsabilidade” ($t=4,059$) e depois “aspectos gerais” ($t=3,945$) que reflete o uso dessa medida para o propósito de constituição da Identidade Docente. A hipótese H2a e H2b aborda que há razões isso ocorrer e são validadas pelo modelo. Tal resultado mostra que o sentimento de responsabilidade que os respondentes desenvolvem relacionam-se principalmente com a obtenção de novos conhecimentos e o compartilhamento desses com os alunos, assim, a responsabilidade sentida é, principalmente, com a formação de seus alunos. O mesmo acontece

com o preditor “satisfação intrínseca”, onde aspectos gerais é explicado ($t=5,220$), validando a hipótese H4 que preconiza que a “satisfação intrínseca” influencia “aspectos gerais” dos respondentes e consequentemente a percepção de responsabilidade.

No caso da variável latente “pertencimento”, o preditor por ela explicado apresentou um $t=2,293$ que reflete o uso dessa medida nos “aspectos gerais”. A hipótese H3a representa que pertencer a um grupo influencia os “aspectos gerais” dos respondentes e consequentemente o “sentimento de responsabilidade”. Essa hipótese também foi validada confirmando que tal sentimento é de extrema importância para a construção da identidade profissional dos respondentes conforme afirmado por Hughes (1955), Hogg e Seid (2006), Dubar (2005) e van Lankveld et al. (2017). Destaca-se ainda que esse resultado encontra respaldo na pesquisa de Oliveira e Cruz (2017) que demonstra a importância do aspecto relacional para a construção da Identidade Docente.

Por fim, o preditor aspectos gerais é influenciado de forma positiva pela visão de futuro, com um $5,232$, confirmando a hipótese H1b e também confirmando a hipótese H1a ao ter um $t=7,893$ influenciando a responsabilidade dos respondentes de forma positiva. Por tanto, os preditores obtendo e compartilhando conhecimento, satisfação intrínseca e pertencimento influenciam de forma direta positiva o preditor aspectos gerais e de forma indireta o preditor sentimento de responsabilidade ao impactarem os aspectos gerais e também de forma indireta a visão de futuro.

Conforme demonstrado na Figura 2 do modelo *Bootstrapping*, as hipóteses H1b, H2a e H2b, H3a e H3b podem ser aceitas, pois os sinais indicam efeito a favor para os coeficientes propostos

Tabela 3 - Avaliação do modelo estrutural das variáveis latentes: coeficiente da regressão e a estatística T

Variável de 2ª. Ordem => variável de 1ª. ordem	Hipótese	Resultado	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics	P Values
Aspectos Gerais -> Sentindo A Responsabilidade	H1a	Confirmada	0.471	0.467	0.060	7.893	0.000
Visão De Futuro -> Aspectos Gerais	H1b	Confirmada	0.392	0.402	0.075	5.232	0.000
Obtendo e Compartilhando Conhecimento -> Aspectos Gerais	H2a	Confirmada	0.251	0.240	0.064	3.945	0.000
Obtendo E Compartilhando Conhecimento->Sentindo a Responsabilidade	H2b	Confirmada	0.251	0.253	0.062	4.059	0.000
Pertencimento -> Aspectos Gerais	H3	Confirmada	0.141	0.137	0.062	2.293	0.022
Satisfação Intrínseca -> Aspectos Gerais	H4	Confirmada	0.476	0.489	0.091	5.220	0.000

Em seis casos rejeitam-se as H_0 e pode-se dizer que as correlações e os coeficientes de regressão são significantes, logo são diferentes de zero, e as hipóteses são confirmadas.

Tabela 4- Validade preditiva (Q^2)

	$Q^2 (=1 - SSE/SSO)$
Aspectos Gerais	0.468
Obtendo E Compartilhando Conhecimento	0.160

Pertencimento	0.407
Satisfação Intrínseca	0.425
Sentindo A Responsabilidade	0.312
Visão De Futuro	0.189
Padrão de corte	≥ 0

Dando sequência, avaliam-se os valores de dois outros indicadores de qualidade de ajuste do modelo: Relevância ou Validade Preditiva (Q^2). A literatura indica que os valores de Q^2 devem ser maiores que 0 (Hair Junior. et al., 2014; Silva & Bido, 2014). Os resultados dos testes do modelo destacam que os preditores têm valor de 0,468 para “aspectos gerais”, 0,160 para “obtenção e compartilhado conhecimento”, 0,407 para “pertencimento”, 0,425 para “satisfação intrínseca”, 0,312 para “sentindo a responsabilidade” e 0,189 para “visão de futuro”.

Portanto, observa-se que o modelo foi validado, e é possível verificar os fatores que estão associados aos Aspectos Gerais de construção da Identidade Docente. Isso é interessante para entendimento do ambiente de trabalho e os principais estímulos que podem ser utilizados para aumentar a identidade docente dos professores de Ciências Contábeis, dentre eles a obtenção e o compartilhamento do conhecimento, a satisfação com as atividades desenvolvidas, o sentido de pertencimento ao grupo de trabalho, as perspectivas de futuro e a forma como o docente percebe a responsabilidade da atividade desenvolvida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância da Identidade Docente para a atuação no ensino superior, o presente trabalho teve como objetivo analisar os fatores constituintes da identidade docente dos professores que atuam em cursos de ciências contábeis, na percepção dos mesmos. O presente trabalho contribui com a literatura ao adotar uma abordagem quantitativa visando complementar os resultados qualitativos encontrados em diversas áreas e estabelecer correlações entre as variáveis estudadas. Especificamente na contabilidade, pretende-se avançar o campo de estudo da identidade profissional acrescentando o docente à discussão, visando preencher uma lacuna teórica. Para tal foi utilizada a abordagem quantitativa de pesquisa, cujos dados foram coletados por meio de uma *websurvey* e analisados com base em um modelo de equações estruturais.

Como resultados foram confirmadas as hipóteses de que a Identidade Docente dos participantes da pesquisa é influenciada pelo sentimento de pertencimento, a satisfação intrínseca ao ato de ensinar e aos processos de obtenção e compartilhamento de conhecimentos. Confirmaram-se ainda as hipóteses que a Identidade Docente dos participantes influencia a responsabilidade sentida por eles no ato de ensinar e tal responsabilidade é influenciada pela obtenção e compartilhamento de conhecimentos. Por fim, confirma-se a hipótese de que a visão de futuro – apontada na literatura como a visão de que “professor quero ser” – é influenciada pela identidade docente.

Os presentes resultados demonstram a importância da formação inicial e continuada – representada pela obtenção e compartilhamento de conhecimentos – para a construção da

Identidade Docente e do senso de responsabilidade sobre a formação dos alunos, a identificação do indivíduo com a profissão e que tal identificação gere um sentimento de satisfação intrínseco à profissão e do sentimento de pertencimento. Acerca do sentimento de pertencimento é importante que as IES formem grupos de docentes para evitar o sentimento de “solidão pedagógica” discutido por Battistel, Isaia, Tonús e Vargas (2015).

Destaca-se também a importância da reflexão para a construção da Identidade Docente, pois para responder à pergunta “que professor eu quero ser?” é necessário refletir sobre o professor que é, que foi, que deseja ser e o que não deseja ser. Dessa forma, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada superem a formação tecnicista dos novos docentes e deem subsídios teóricos para as reflexões críticas sobre a prática seguindo o modelo do “professor reflexivo” proposto por Schon (1992) e trazido para a contabilidade no trabalho de Slomski e Martins (2008).

Como limitação do trabalho aponta-se o fato de que o fenômeno é altamente complexo e influenciado por diversas variáveis, assim, a abordagem quantitativa pode não ter abarcado todos os constituintes da Identidade Docente. Outra limitação encontrada pela pesquisa é o perfil específico dos respondentes que possuem pelo menos a titulação de mestre. Para pesquisas futuras sugere-se análises mais aprofundadas, separando os indivíduos por grupos que possam apresentar diferenças no processo de construção da Identidade Docente; o papel dos sentimentos e crenças pedagógicas no processo de construção da Identidade Docente e a análise biográfica de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas, A., & McLean, M. (2001). Becoming sociologists: professional identity for part-time teachers of university sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 339-352.
- Battistel, A. L. H. T., de Aguiar Isaia, S. M., Tonús, D., & de Vargas, T. L. G. (2015). Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da Saúde. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(2), 107-115.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Chetty, R., & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and teacher education*, 26(4), 813-820.
- Chin, W. W.; Marcolin, B. L. & Newsted, P. R. (2003) A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: results from a Monte Carlo simulation study and an electronic mail emotion/ adoption study. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Professores(as): identidades forjadas. In: Carlos Henrique de Carvalho; Magali de Castro. (Org.). *Profissão docente: quais identidades?*. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 55-71.

- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Fanghanel, J. (2011). *Being an academic*. Routledge.
- Farias, R. S., & Araujo, A. M. P. (2016). Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 10(28).
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.
- Hair Jr., J. F.; Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares equation modeling: rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46, 1-12.
- Hamilton, S. E. (2013). Exploring professional identity: The perceptions of chartered accountant students. *The British Accounting Review*, 45(1), 37-49.
- Henseler, J.; Ringle, C. M. & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277- 319.
- Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication theory*, 16(1), 7-30.
- Hughes, E. (1955). The making of a physician—General statement of ideas and problems. *Human organization*, 14(4), 21-25.
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Neto, L. S., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & de Souza Neto, S. (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista eletrônica de educação*, 8(2), 273-292.
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career—how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65-82.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Lima, F. D. C., de Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 49-67.
- Lima, J. P. R. (2018). *Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis*. Dissertação de Mestrado em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Theóphilo, C. R., & MARTINS, G. D. A. (2009). Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. *São Paulo: Atlas*, 2(104-119), 25.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus editorial.
- McNaughton, S. M., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644-658.
- Nóvoa, A. A (1992). Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote. (pp. 13-33).
- Oliveira, T. P., & Cruz, G. B. (2017). Inserção Profissional Docente no Ensino Superior. *Education Policy Analysis Archives*, 25.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330-341.

- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach.
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92-101.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Os professor e sua formação* (3 ed., p. 77-92). Lisboa: Dom Quixote
- Silva, D. & Bido, D. S. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Brazilian Journal of Marketing – BJM Revista Brasileira de Marketing – ReMark*, 13(2), 56-73
- Slomski, V. G., & Martins, G. A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 06-21.
- Slomski, V. G., de Lames, E. R., Megliorini, E., & Lames, L. D. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 71-89.
- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and learning in medicine*, 18(2), 117-125.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570.
- Van Der Stede, W.A. (2000). The relationship between two consequences of budgetary controls: budget slack creation and managerial short-term orientation. *Accounting, Organizations and Society*, 25, pp. 609-622.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.