

**"O QUE ME DIFERENCIA ME DEFINE?" UMA ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE
MULTIGRUPOS DOS 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

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)

"O QUE ME DIFERENCIA ME DEFINE?" UMA ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE MULTIGRUPOS DOS CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONTABILIDADE

1 Introdução

A identidade profissional tem sido tema de interesse de diversas áreas de pesquisa, contudo, a identidade dos profissionais acadêmicos tem sido deixada de lado em diversas áreas do conhecimento. Na Contabilidade, tal cenário não é diferente, uma vez que, são encontrados estudos sobre a identidade profissional de diversos profissionais ligados à Contabilidade, mas são escassos os estudos que foquem nas identidades do mundo acadêmico (Lima, 2018; Dellaportas, Perera, Gopalan & Richardson, 2018).

Para o presente trabalho será considerada a identidade dos professores e professoras, também chamada de “Identidade Docente” pela literatura. Entender a identidade docente nos ajuda a compreender a forma de ver e vivenciar o mundo de cada docente, assim como suas crenças acerca dos processos de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem etc. (Fanghanel, 2012; Iza et al., 2014).

Como os demais fenômenos relacionados à identidade, características inerentes ao indivíduo tal como sexo e raça, influenciam seu processo de construção da Identidade Docente (Annisette, 2003; Haynes, 2006; 2012; Diniz-Pereira, 2014; Silva, 2016). Além de fatores internos ao sujeito, a identidade profissional de maneira geral pode ser moldada por discursos e representações de agentes externos (Gendron, 2008; Gendron & Spira, 2010), pelo tempo e fase da carreira vivenciada pela pessoa (Huberman, 2002; Dubar, 2005; Castro, 2010) e pelos tipos de socialização e expectativas envolvidos nesse processo (Gardner, 2008).

Dessa forma, o presente estudo visa analisar os fatores constituintes da identidade profissional de diferentes grupos de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. Diante de tal objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) analisar se existem diferenças significativas entre os constituintes da identidade docente entre homens e mulheres atuando na docência em Contabilidade; (ii) analisar se existem diferenças significativas entre os constituintes da identidade docente entre pessoas brancas e de demais etnias atuando na docência em Contabilidade; (iii) analisar se existem diferenças significativas entre os constituintes da identidade docente entre as diferentes fases da vida profissional dos docentes de Contabilidade; (iv) analisar se existem diferenças significativas entre os constituintes da identidade docente entre docentes que atuam em instituições públicas e privadas; (v) analisar se existem diferenças significativas entre os constituintes da identidade docente de acordo com a titulação do indivíduo.

Especificamente as pesquisas acerca da Identidade Docente no ensino superior apresentam três focos atualmente: (i) descrever e analisar as influências sobre a identidade docente; (ii) analisar os conflitos entre agentes e estruturas e como tal conflito pode agravar possíveis crises de identidade; e (iii) os conflitos enfrentados pelos docentes a partir das múltiplas identidades que emergem das múltiplas funções (Pick; Symons & Teo, 2017). O presente estudo enquadra-se no primeiro foco devido ao seu objetivo.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de entender melhor como as identidades profissionais relacionadas à academia se constituem, além de discutir as especificidades para diferentes grupos atuando na atividade docente em Contabilidade. O trabalho contribui para a literatura ao adereçar a lacuna teórica das identidades profissionais relacionadas à academia

contábil brasileira, além de desvelar possíveis diferenças dos constituintes da identidade docente entre diferentes grupos que atuam como docentes.

2 Fundamentação teórica

Os estudos acerca da temática de identidade podem ser encontrados tanto na psicologia, quanto na filosofia e sociologia. Dentre os principais teóricos no campo sociológico destaca-se Hall (2006) que apresenta três diferentes concepções de identidade: o sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. De acordo com o autor o sujeito do iluminismo era centrado na concepção da “pessoa humana, como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação” (p. 8). Nessa abordagem, a identidade não era construída, mas sim nascida junto com o indivíduo e era, usualmente, descrita como masculina.

Já na análise do sujeito sociológico, Hall afirma que a identidade era tida como um “núcleo do indivíduo”, sendo que esse núcleo não era nascido com ele, mas, sim, criado a partir das relações com outras pessoas, consideradas importantes para o indivíduo. Hall ressalta que essas pessoas eram responsáveis pela relação entre o indivíduo, os valores, sentidos e símbolos da sociedade. Portanto, mediavam a relação entre o eu e a sociedade, o interior e o exterior. Ainda na concepção do sujeito sociológico, a identidade é o que preenche o espaço entre o interior e o exterior. Ou seja, com base nas interações entre o indivíduo e os valores, sentidos e símbolos, o indivíduo se projeta na sociedade ao mesmo tempo em que internaliza os significados, símbolos e valores sociais. Dessa forma, “a identidade, então costura [...] o sujeito à estrutura” (Hall, 2006, p. 12).

Na concepção do sujeito pós-moderno são exatamente os valores, significados e símbolos – que davam significado à identidade do sujeito sociológico – que estão “mudando”. Dessa forma, o sujeito que antes tinha uma identidade estável e que preenchia a relação entre o subjetivo (eu) e o objetivo (sociedade) está se tornando fragmentado e em busca de novos referenciais. Por isso, pode-se afirmar que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Pode-se afirmar, ainda, que a partir dessa concepção, a identidade é tida como histórica e não biológica, assumindo diferentes formas em diferentes contextos, podendo até ser contraditória em algumas situações. Logo, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2006, p. 13).

Para Melucci (1992), a identidade é a capacidade de produção e reconhecimento do próprio eu. Isso é um paradoxo, pois temos que nos perceber semelhante aos outros e ao mesmo tempo se afirmar em nossas diferenças enquanto indivíduo. Essa posição, nos faz perceber o quão forte é a influência do grupo na construção da Identidade Docente. “É difícil falar de nossa identidade sem fazer referência às suas raízes sociais e relacionais” (Melucci, 1992, p. 44).

Ainda segundo Melucci (1992), a identidade é a capacidade de manter a união entre as relações de auto reconhecimento e heterorreconhecimento, assim nos reconhecermos e somos reconhecidos ao mesmo tempo que nos diferenciamos e somos diferenciados. O autor afirma que a partir dessas duas relações pode-se falar da identidade como um campo cuja configuração varia de acordo com a intensidade e presença do “auto reconhecimento” e do “hetero reconhecimento”.

Tais relações interferem na construção da nossa identidade quando pensamos no cruzamento delas interferindo na configuração do campo (identidade). Para exemplificar o cruzamento dessas dimensões e da intensidade delas, Melluci apresenta quatro identidades: segregada, heterodireta, rotulada e desviante.

2.1 Identidade docente

Especificamente na docência, Chamon (2003) afirma que passamos por uma crise de identidade devido às características da identidade líquida, pois assim, perdemos os referenciais do que significa “ser professor”. A autora ainda apresenta a ideia de que o “ser professor” tem se alterado muito devido às mudanças do contexto social. Dessa maneira as representações sociais, tarefas e atividades executadas e relacionadas à docência tem se alterado rapidamente e o “ser professor” tem se tornado um objeto de estudo proeminente.

Acerca do “ser professor”, Sacristàn (1995) apresenta o conceito de “profissionalidade” que pode ser entendido como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. O autor destaca ainda que tal conceito deve ser contextualizado, visto a possibilidade de alteração do conceito. Cunha (2004) defende que no caso da docência seja adotado o termo profissionalidade no lugar de profissão, pois segundo a autora a docência não é estática, está sempre em construção e reconstrução.

Para Cunha (2004) o termo profissionalidade refere-se ainda à ideia de ser a profissão em ação, em processo e em movimento. Outra definição que considero bem interessante do termo profissionalidade é o de Roldão (2005) que afirma que a profissionalidade refere-se a um conjunto de saberes socialmente construídos e que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividade. Por fim, Iza et al. (2014) afirmam que a profissionalidade é um dos fatores constituintes da identidade docente que aponta para o compromisso do professor com a escola, assumir que tornar-se professor é uma tarefa complexa e compreender que a docência implica num processo contínuo de reflexão.

Pick, Symons e Teo (2017) discutem a identidade docente no contexto do ensino superior que tem passado por diversas mudanças ao redor do mundo e afirmam que uma das principais mudanças destacadas sobre o “ser professor” no ensino superior é o acúmulo de novas funções ao docente do ensino superior. Tal acúmulo de novas funções reflete diretamente no significado de ser um *academic* e traz novas faces para a discussão.

Um ponto importante da discussão colocada por Pick, Symons e Teo (2017) acerca dessas novas funções é a pressão colocada nos docentes e a mudança que ocorre na universidade. Os autores colocam que as universidades se tornaram “*supercomplex universities*” e como consequência têm se tornado instituições cada vez mais “líquidas”. Os autores afirmam que devido a esse contexto de mudanças e instituições líquidas os docentes acabam sendo colocados em um constante estado de reposicionamento que pode trazer tensões em suas identidades.

Acerca da crise de identidade Hall (2006) afirma essa crise é decorrência dos quadros de referência que foram abalados e que resultam na concepção de identidade do sujeito pós-moderno: um ser inacabado, composto por identidades abertas e contraditórias. Outro ponto importante a ser considerado ao pensar na crise de identidade é o conjunto de mudanças sociais e educacionais que ocorreram em todo sistema educacional, como apontado por Esteve (1996), e que relaciona-se diretamente com a crise de identidade docente definida como a contradição entre o “eu real” e o “eu ideal”. Como consequências dessa crise enfrentada pelos professores ocorreram reações diversas, tais como sentimentos de insatisfação, desejo de abandonar a docência, esgotamento físico e mental, sentimentos como stress, ansiedade, auto depreciação, depressão, ansiedade, etc.

Tais discussões relacionam-se aos textos de Chamon (2006) e ao de Beijgaard, Verloop and Vermunt (2004). Chamon (2006) afirma que essa crise de identidade ocasionada pela modernidade em decorrência da falta de referenciais concretos ocasiona uma incompreensão

sobre o que é ser docente e sobre o que faz um docente, tanto por parte da sociedade quanto por parte dos próprios docentes e futuros docentes. Já Beijaard, Verloop and Vermunt (2004) afirmam que apesar de a identidade docente ser um fenômeno complexo e sem uma definição única ela pode ser definida como a reflexão “que professor eu quero me tornar?”, assim, a contradição apontada por Esteve (1996) entre o “eu real” e o “eu ideal” reflete diretamente no processo de construção da identidade profissional docente.

Contextualizando a afirmação de Esteve (1996) acerca das mudanças ocorridas no cenário educacional para o âmbito do ensino de contabilidade é possível observar, segundo dados do Censo do Ensino Superior, que nas últimas décadas houve um boom no oferecimento dos cursos, passando de 131 cursos oferecidos no final da década de 1970 para 1.306 cursos em 2016, ou seja, aumento de dez vezes o número de cursos num período menor que 50 anos. Esse aumento do oferecimento de cursos traz como consequência direta a expansão do número de vagas e da necessidade de novos professores que muitas vezes ingressam como professores por se destacarem no mercado de trabalho, trazendo assim uma nova negociação/conflito de identidade: sou professor de contabilidade ou um contador que “dá” aulas?

2.2 Identidade docente, diferentes grupos e a Teoria da Socialização Profissional

Como afirmado anteriormente as características pessoais inerentes aos indivíduos fazem parte de sua identidade. Um dos trabalhos seminais da Teoria da Socialização Profissional é o de Hughes (1955), que analisa o processo de tornar-se um médico. Segundo o autor esse processo de “tornar-se” determinada profissão tem início na aprendizagem da cultura daquela profissão. Além de aprender a cultura, Hughes (1955) destaca que todo profissional deve passar por um processo de aprendizagem formal de técnicas e experiências necessárias para o exercício efetivo da profissão, para que possa exercer e viver aquele “papel” de maneira de adequada.

Hughes (1955) afirma ainda que desempenhar um “papel” faz parte das interações humanas e que aprender a desempenhar o “papel” de determinada maneira consiste em atravessar um espelho deixando o mundo dos leigos e para ingressar no mundo dos profissionais e, assim, enxerga-se o mundo por trás do espelho. Especificamente sobre o processo de passagem de leigo à profissional, Hughes (1955) destaca que um dos períodos mais importantes para a socialização é o ingresso e aprendizado da profissão, pois é o período que o indivíduo passa pelos maiores dilemas e inseguranças. Acerca dos desses dilemas, Hughes (1955) destaca a relação entre estereótipos e realidade, pois com exceção daqueles que já tiveram algum contato com a profissão, todo indivíduo tem uma concepção idealizada acerca da profissão.

Hughes (1955) destaca ainda a hierarquização de algumas tarefas e habilidades que variam de acordo com a percepção de mundo do indivíduo. O autor afirma que algumas tarefas e habilidades recebem mais atenção e prestígio de alguns membros daquela comunidade profissional e que, da mesma maneira, alguns profissionais também recebem mais atenção e prestígio e se tornam modelos para as próximas gerações.

Dubar (2005) afirma que 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 de as duas identidades passarem por processos distintos de construção ambas possuem um elemento em comum: a tipificação. Segundo Erikson (1968), as tipificações determinam que existe um número limitado de modelos socialmente significativos para a construção e combinação de identidades fragmentadas, sendo essas categorias úteis tanto para identificar os outros, quanto para se auto-identificar. Dubar (2005) destaca que apesar de úteis essas identificações variam de acordo com o espaço social em que são exercidas e com a

temporalidade biográfica. Assim, as identificações políticas, sociais ou do campo do trabalho não são as mesmas. Dubar (2005) afirma que não é possível definir a priori qualquer relação entre as diferentes categorias. Contudo, defende a hipótese de que essas categorias dependem da fase da vida na qual o sujeito se encontra.

De acordo com Dubar (2005), é possível identificar o outro de acordo com categorias mais sintéticas e que tomam como base a identidade social: as categorias sociais. Segundo o autor essas categorias sociais auxiliam “a subsumir homologias de posições em sistemas no interior dos quais são incluídos quase todos os indivíduos de uma mesma geração” (p. 144). Para exemplificar tal conceito, Dubar (2005) afirma que organismos oficiais como conselhos de classe auxiliam a definir critérios mais claros e objetivos para identificar um grupo de indivíduos e que tal processo ocorre graças à legitimidade que esses órgãos oficiais possuem.

Especificamente sobre a identidade profissional, Dubar (2005) afirma que a construção das categorias sociais pautadas no nível de escolaridade e status profissional constituem papel de extrema importância na constituição da identidade social do indivíduo. Segundo o autor a importância dessas categorias sociais passou a crescer a partir da década de 1980, quando a formação passou a ganhar cada vez mais importância para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para as trajetórias pessoais.

Acerca da construção das identidades profissionais, Dubar (2012) afirma que essas são construídas com base em qualquer tipo de atividade profissional, seja essa chamada de “vocação”, “ofício” ou “profissão”. O autor argumenta que a atividade profissional não se resume à troca de esforço por recompensas em forma salário e outros benefícios econômicos, mas também “possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (Dubar, 2012, p. 354). Dubar (2005) destaca ainda que a construção da identidade profissional ocorre por meio do processo de socialização ligando educação, trabalho e carreira.

Conforme apontado por Dubar (2005), a identidade social e profissional dos indivíduos é influenciada pela fase da vida e da carreira em que se encontram. Hughes (1955) afirma que para melhor entender o processo de socialização de determinada profissão é preciso entender os possíveis caminhos que o indivíduo pode tomar. Diante disso, entende-se necessário discutir como a docência é alterada de acordo com as fases da vida profissional do sujeito.

Antes de analisar a docência em si faz-se necessário conceituar e entender o que significam os ciclos profissionais. Segundo Castro (2010), os ciclos profissionais estão diretamente ligados à carreira e trajetória profissional. A autora afirma que tais ciclos são

[...] diferentes fases vividas pelo indivíduo no exercício de sua profissão, da entrada no mercado de trabalho até a aposentadoria. O desenvolvimento da carreira é uma experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, onde os níveis de autonomia e responsabilidade profissional crescem na medida em que a pessoa avança nos estudos e/ou adquire novas experiências. Os ciclos profissionais estão imbricados nos ciclos de vida do indivíduo, mas não são atrelados à faixa etária, pois, para além da idade, muitos aspectos marcam e influenciam esses ciclos. Assim, as características individuais, as oportunidades, os lugares, as condições do mercado de trabalho em diferentes épocas são determinantes dos ciclos profissionais, independente da idade da pessoa (CASTRO, 2010).

A partir das discussões apresentadas é possível perceber que as tipificações e rótulos sociais influenciam fortemente o processo de construção das identidades profissionais. Acerca do ambiente acadêmico Gardner (2008) afirma que o processo de socialização – processo pelo qual as pessoas negociam suas identidades existentes com as identidades sendo construídas –

dos cursos de pós-graduação foram pensados para um perfil específico: jovens homens brancos heterossexuais. Considerando esse cenário apresentado por Gardner (2008) podemos afirmar que os grupos que fogem desse perfil específico costumam sofrer preconceitos e acabam marginalizados nos cursos de pós-graduação e têm suas identidades questionadas e negadas a todo momento.

Além disso as identidades profissionais são altamente influenciadas pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos (Gendron, 2008), dessa maneira é importante considerar aspectos como o tipo de instituição no qual o docente atua, visto que nem toda Instituição de Ensino Superior exige pesquisa ou administração de seus departamentos (Silva, 2008). Além disso é importante considerar que o curso de mestrado e doutorado possuem finalidades diferentes, visto que o curso de mestrado é – ou deveria – voltado para a formação docente enquanto o curso de doutorado tem foco em formar pesquisadores (Andere & Araujo, 2008).

Por fim, destaca-se a importância de entender a fase da vida profissional do indivíduo. Considerando o exposto acima, foi adotado o modelo teórico proposto por Huberman (2002) para entender os ciclos profissionais da docência. O modelo teórico adotado divide a carreira docente em cinco fases de acordo com o tempo de experiência profissional do indivíduo, apresentado na figura 1.

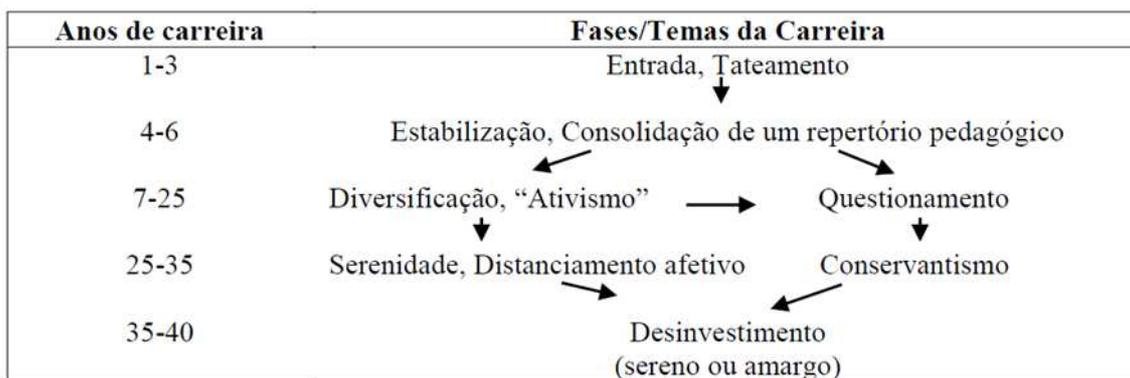


Figura 1 - Fases do ciclo de vida profissional docente
Fonte: Huberman (2002)

Segundo Hubermann (2002) a identidade docente se constrói durante a fase que vai de quatro a seis anos de experiência profissional, pois a partir dessa fase o indivíduo se enxerga como docente e as demais pessoas também o enxergam como tal.

3 Metodologia

Este estudo busca fornecer uma compreensão aprofundada da percepção dos professores sobre o sentimento de responsabilidade e quais variáveis estão associadas a essa percepção de acordo com características pessoais dos respondentes. Foi realizada uma *survey* junto aos professores para a verificação da percepção sobre os fatores constituintes da identidade docente. Foram considerados os seguintes fatores: raça, sexo, tempo de atuação docente, tipo de instituição e titulação para classificação da amostra.

Uma das vantagens dos estudos de levantamento (*survey*), é a possibilidade de testar teorias e entender o comportamento em diferentes níveis de análise (Van Der Stede *et al.*, 2007; Hair Jr.; Ringle; Sarstedt, 2013). O questionário justifica-se pelo fato de não ser possível obter as informações e as variáveis de interesse por meio de fontes secundárias. Ademais, busca

conhecer com maior profundidade as relações de percepção sobre os fatores constituintes da identidade docente de acordo com as classificações estabelecidas previamente.

Starr *et al.* 2006 desenvolveram e validaram um instrumento de coleta de dados para a área de medicina. Para aplicação do mesmo instrumento na contabilidade, foram excluídas as questões específicas da área de medicina e outras foram adaptadas para a terminologia e realidade da área, visando aderência ao público alvo da pesquisa. O processo de adaptação transcultural proposto por Beaton *et al.* 2000 foi usado, dado que a pesquisa foi realizada em língua portuguesa e o instrumento original era em língua inglesa. Foi utilizada no questionário, para a mensuração das respostas, a escala Likert de 1 a 5 pontos, em que 1 representa a menor e 5 a maior nota atribuída, que medem a intensidade de percepção de cada respondente.

As variáveis utilizadas no modelo foram: Aspectos Gerais da Identidade Docente, Pertencimento, Obtendo e Compartilhando Conhecimento, Satisfação Intrínseca, Sentindo a Responsabilidade de Ensinar e Visão de Futuro. Para a análise das respostas foi usada a técnica de análise multigrupo com auxílio do *software SmartPLS 3*, para testar os resultados.

A suposição de homogeneidade é irrealista no mundo real, porque os indivíduos são heterogêneos em suas percepções e avaliações de construções atuais. Portanto, a análise multigrupo (MGA) permite testar se existe diferença significativa nos grupos de dados pré-definidos nas suas estimativas de parâmetros específicos de grupo (Hair Jr.; Ringle; Sarstedt, 2013). Esse tipo de análise tem como um dos principais objetivos, comparar pares de coeficientes de caminho para modelos idênticos, mas com base em diferentes amostras. Os resultados dessa análise foram realizados segundo Hair Jr. *et al.* (2014). Os grupos foram classificados conforme o exposto na Tabela 01.

Tabela 01 – Grupos de respondentes

	Característica	Nº de observações	Percentual	Autor de base
Raça	Branco	175	78%	Gardner (2008)
	Não branco	48	22%	
Sexo	Feminino	81	36%	Gardner (2008) e Diniz-Pereira (2014)
	Masculino	142	64%	
Tipo de instituição	Privada	127	57%	Silva (2008)
	Pública	96	43%	
Titulação	Mestrado	151	68%	Andere e Araujo (2008)
	Doutorado	72	32%	
Tempo de atuação docente	Entre 1 e 6 anos	70	31%	Huberman (2002)
	Entre 7 e 35 anos	153	69%	

Fonte: elaborado com dados da pesquisa

4 Análise dos resultados

Com base nos resultados da Tabela 02 é possível observar que houve significância de 0,100 na questão de heterogeneidade (*path coefficients*-MGA) no aspecto endividamento sobre

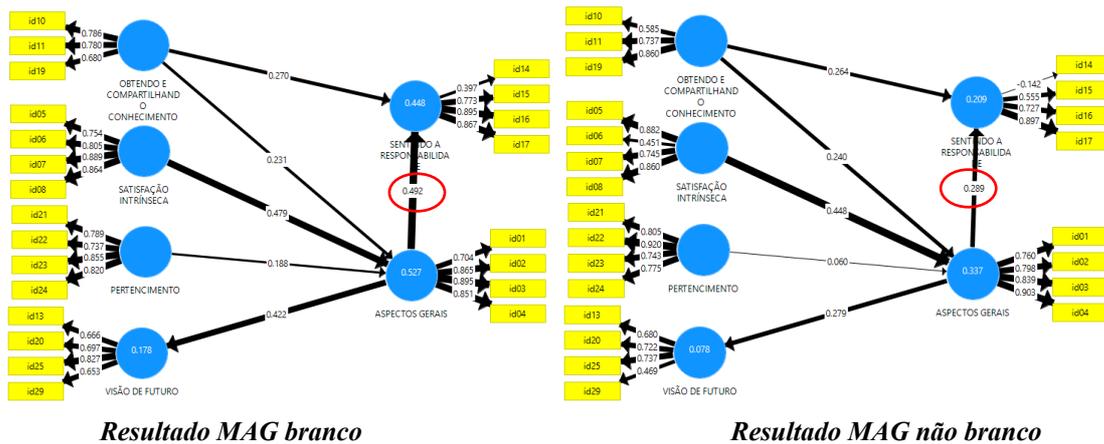
a relação entre aspectos gerais da identidade docente influenciando o sentimento de responsabilidade. Há indícios de que quanto mais fortalecida a identidade profissional docente do indivíduo mais ele sente a responsabilidade sobre o ato de ensinar, sendo percebido de forma heterogênea pela raça.

Tabela 02 - Path Coefficients MGA-Raça

	Branco		Não branco		Branco x não branco	
	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes -diff	P valor
Aspectos gerais -> sentindo a responsabilidade	0.492	0.067	0.289	0.163	0.202	0.100
Aspectos gerais -> visão de futuro	0.422	0.082	0.279	0.175	0.144	0.202
Obtendo e compartilhando conhecimento -> aspectos gerais	0.231	0.071	0.240	0.103	0.010	0.553
Obtendo e compartilhando conhecimento -> sentindo a responsabilidade	0.270	0.069	0.264	0.227	0.005	0.576
Pertencimento -> aspectos gerais	0.188	0.085	0.060	0.122	0.128	0.191
Satisfação intrínseca -> aspectos gerais	0.479	0.109	0.448	0.119	0.031	0.423

Fonte: elaborado com dados da pesquisa

De acordo com os dados da tabela 02 é possível identificar que no caso dos professores brancos os Aspectos Gerais foram influenciadores de forma mais intensa no sentindo A responsabilidade. Fica mais claro observar essa influência (caminho destacado pelo círculo vermelho) pelas imagens a seguir, que foram extraídas dos resultados. É possível observar que o caminho da seta do grupo branco é mais grosso (intenso) que o grupo não branco em relação Aspectos Gerais influenciando de forma mais intensa o Sentindo a Responsabilidade. É importante destacar que foi validado estatisticamente.



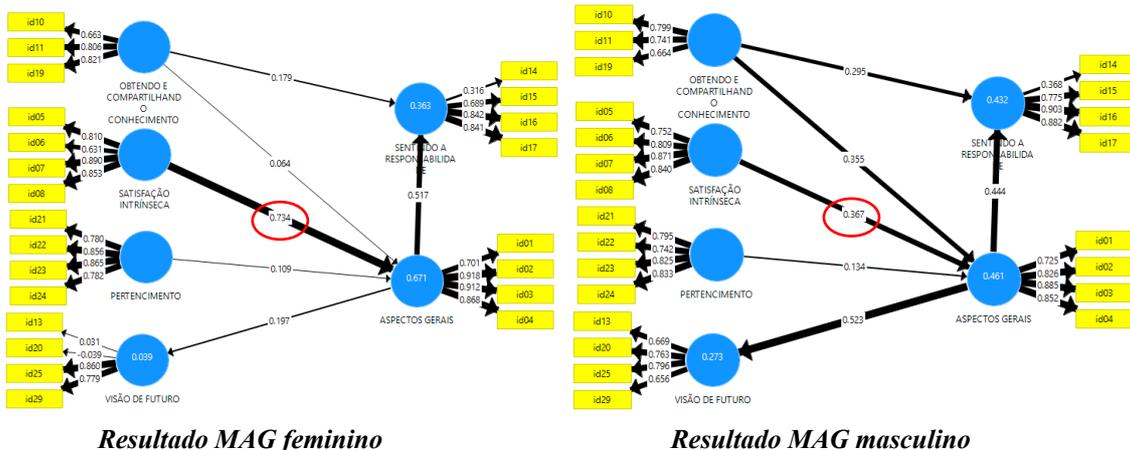
Já na análise referente as diferentes percepções de acordo com o sexo, obteve-se significância sobre a satisfação intrínseca da mulher impactando os aspectos gerais de sua identidade docente de forma mais intensa em relação ao sexo masculino, como pode ser observado na Tabela 03.

Tabela 03 - Path Coefficients MGA-Sexo

	Feminino		Masculino		Femino x Masculino	
	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes -diff	P valor
Aspectos gerais -> sentindo a responsabilidade	0.517	0.092	0.444	0.086	0.072	0.277
Aspectos gerais -> visão de futuro	0.197	0.229	0.523	0.079	0.326	0.971
Obtendo e compartilhando conhecimento -> aspectos gerais	0.064	0.077	0.355	0.079	0.291	0.994
Obtendo e compartilhando conhecimento -> sentindo a responsabilidade	0.179	0.101	0.295	0.079	0.116	0.820
Pertencimento -> aspectos gerais	0.109	0.074	0.134	0.072	0.025	0.594
Satisfação intrínseca -> aspectos gerais	0.734	0.071	0.367	0.111	0.367	0.003

Fonte: elaborado com dados da pesquisa

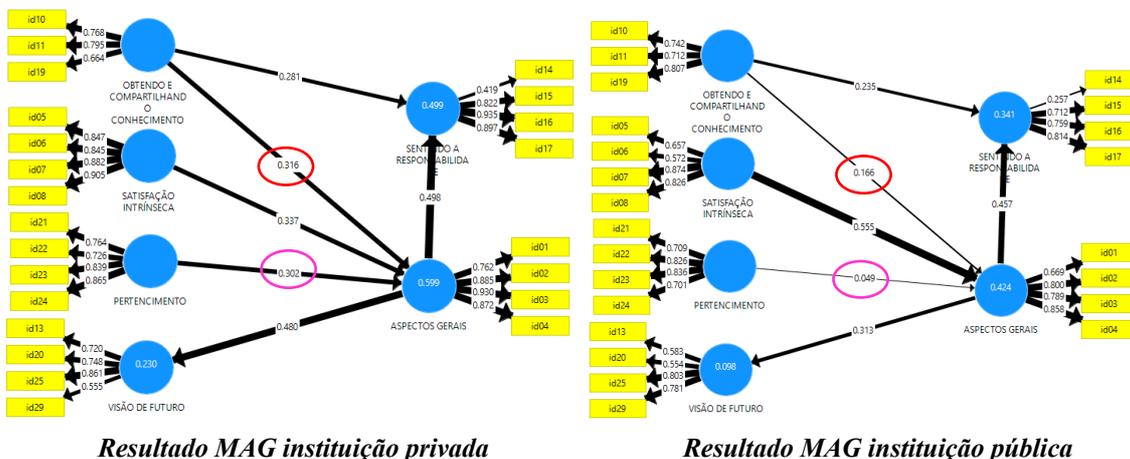
É possível analisar essa informação, tendo a Satisfação Intrínseca do professor respondente influenciando Aspectos Gerais. Além disso, é possível identificar pelo teste MGA que o sexo do respondente exerce uma diferença de análise. Ou seja, as mulheres apresentam de forma mais proeminente (0,734) a Satisfação Intrínseca influenciando os Aspectos Gerais. Ou seja, os homens não percebem de forma igual as mulheres, percebendo menos com valor de 0,367. Além da tabela 03 representar isso de forma estatística, as duas imagens a seguir deixam essa análise mais clara pela informação visual.



É possível observar que o caminho da seta do grupo feminino é mais intenso que o grupo masculino em relação a Satisfação Intrínseca influenciar os Aspectos Gerais. É possível entender que a variável Satisfação Intrínseca para mulheres exerce uma influência positiva Sentindo a Responsabilidade mas de forma indireta, sendo uma variável potencializadora.

Quanto ao tipo de instituição, foi identificado heterogeneidade em relação a instituição em que o professor respondente trabalha. A variável Obtendo e Compartilhando Conhecimento influencia os Aspectos Gerais da identidade docente de forma mais intensa nos profissionais que atuam nas instituições privadas, sendo significante a 0,100 com valor de 0,316 frente a 0,166 para os professores respondentes de instituições públicas. Tais resultados podem estar relacionados ao fato de a instituição privada não ter muitos incentivos em pesquisa, sendo um facilitador para o compartilhamento de informações, adota-se apenas a função de professor, não tendo a função de pesquisador e extensionista.

Também se identificou que a variável Sentimento de Pertencimento do professor de instituição privada (0,302) é maior ao impactar em Aspectos Gerais de formação da identidade docente sobre os professores de instituições públicas (0.049). Isso pode ocorrer por não ter concorrência em linhas de atuação e de pesquisas. Ou seja, a percepção é diferente dependendo se a instituição é pública ou privada. Nas imagens que serão apresentadas é possível verificar isso por meio da diferença da intensidade dos caminhos apresentadas pelos círculos em cores vermelha e rosa.



Em relação ao tipo de instituição, foi identificado heterogeneidade em relação à instituição em que o professor respondente trabalha, de pesquisa, questões de fomento, ascensão na carreira, sendo significativa a 0,05.

Tabela 04 - Path Coefficients MGA-Tipo instituição

	Privada		Pública		Privada x Pública	
	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes -diff	p-Value
Aspectos gerais -> sentindo a responsabilidade	0.498	0.078	0.457	0.082	0.042	0.359
Aspectos gerais -> visão de futuro	0.480	0.113	0.313	0.082	0.167	0.116
Obtendo e compartilhando conhecimento -> aspectos gerais	0.316	0.084	0.166	0.079	0.151	0.094
Obtendo e compartilhando conhecimento -> sentindo a responsabilidade	0.281	0.089	0.235	0.099	0.046	0.364
Pertencimento -> aspectos gerais	0.302	0.109	0.049	0.071	0.253	0.030
Satisfação intrínseca -> aspectos gerais	0.337	0.135	0.555	0.084	0.218	0.899

Fonte: elaborado com dados da pesquisa

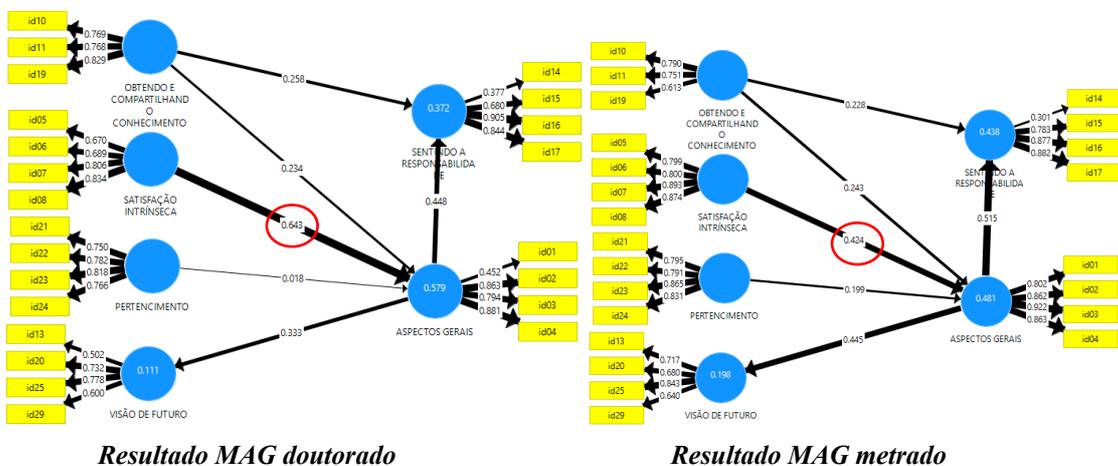
Em relação a titulação, identificou-se heterogeneidades dos grupos, com significância de 0.100. A variável Satisfação Intrínseca exerce influência de forma mais intensa nos Aspectos Gerais da identidade docente do grupo pertencente à titulação de doutorado. Logo é possível entender que os professores com maior nível de formação apresentam uma satisfação maior influenciando de forma mais intensa seus aspectos gerais (0.643) frente aos que tem mestrado, como é possível identificar na tabela 4 a validação estatística e nas figuras de forma visual pela espessura das setas.

Tabela 05 - Path Coefficients MGA-Titulação

	Doutorado		Mestrado		Doutorado x Mestrado	
	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes -diff	P valor
Aspectos gerais -> sentindo a responsabilidade	0.448	0.102	0.515	0.079	0.067	0.701
Aspectos gerais -> visão de futuro	0.333	0.102	0.445	0.098	0.112	0.787

Obtendo e compartilhando conhecimento -> aspectos gerais	0.234	0.095	0.243	0.075	0.009	0.533
Obtendo e compartilhando conhecimento -> sentindo a responsabilidade	0.258	0.111	0.228	0.068	0.030	0.386
Pertencimento -> aspectos gerais	0.018	0.079	0.199	0.078	0.181	0.948
Satisfação intrínseca -> aspectos gerais	0.643	0.093	0.424	0.109	0.219	0.070

Fonte: elaborado com dados da pesquisa



Ademais, também foi feita a análise multigrupo para o tempo de atuação dos professores. Entretanto, os resultados não apresentaram heterogeneidade significativa, contrariando o resultado esperado com base no modelo teórico proposto por Huberman (2002), visto que a partir dos seis anos o indivíduo já possui sua identidade docente construída. Tal resultado mostra que o modelo teórico de Huberman (2002) precisa ser revisto acerca da construção da identidade docente para os docentes que atuam nos cursos de Contabilidade.

Tabela 06 - Path Coefficients MGA- Tempo de atuação

	1 a 6 anos		7 a 35 anos ou mais		1 a 6 anos x 7 a 35 anos ou mais	
	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes	Erro padrão	Caminho dos coeficientes -diff	P valor
Aspectos gerais -> sentindo a responsabilidade	0.365	0.169	0.551	0.063	0.186	0.872
Aspectos gerais -> visão de futuro	0.505	0.062	0.434	0.096	0.070	0.273
Obtendo e compartilhando conhecimento -> aspectos gerais	0.312	0.107	0.226	0.082	0.087	0.261

Obtendo e compartilhando conhecimento -> sentindo a responsabilidade	0.226	0.168	0.228	0.067	0.001	0.482
Pertencimento -> aspectos gerais	0.098	0.088	0.122	0.086	0.024	0.575
Satisfação intrínseca -> aspectos gerais	0.479	0.102	0.510	0.128	0.031	0.551

Fonte: elaborado com dados da pesquisa

Após essas análises é possível concluir que os resultados revelaram que Sentindo a Responsabilidade para o professor respondente é percebida de forma mais intensa de acordo com algumas características pessoais. Os dados da análise multigrupo (MGA) sugerem que há heterogeneidade entre o grupo de respondentes. Sendo caracterizado pela heterogeneidade em relação ao sexo feminino ou masculino, a raça em ser branco ou não branco, a formação em nível mestrado ou doutorado, a instituição de trabalho dos respondentes ser pública ou privada. Em relação ao tempo de associação, as respostas foram homogêneas.

5 Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo de fornecer uma compreensão aprofundada da percepção dos professores sobre o sentimento de responsabilidade e quais variáveis estão associadas a essa percepção, de acordo com características pessoais dos respondentes, foi realizada uma *survey* junto a professores, para a verificação da percepção sobre os fatores constituintes da identidade docente. O estudo conta com 223 respondentes e para determinar os grupos foram considerados os seguintes fatores: raça, sexo, tempo de atuação docente, tipo de instituição e titulação para classificação da amostra.

Como base em uma adaptação do questionário desenvolvido e validado por Starr et al (2006), foram abordadas as variáveis: Aspectos Gerais da Identidade Docente, Pertencimento, Obtendo e Compartilhando Conhecimento, Satisfação Intrínseca, Sentindo a Responsabilidade de Ensinar e Visão de Futuro. Tais variáveis foram analisadas por meio da técnica de análise multigrupo via software *SmartPLS 3*.

Os resultados estatísticos levantados apontam diferenças acentuadas para a variável que trata do sentimento da Responsabilidade de Ensinar, com resultados destacados nos grupos sexo, raça, formação e tipo de instituição ao qual está vinculado, ou seja, apenas para o tempo de docência, tal variável encontrou respostas homogêneas.

Isso demonstra que conforme a literatura levantada, a identidade docente carrega consigo valores pessoais e sociais, que moldam as atitudes do professor mediante suas aulas e métodos de ensino. Resgatando o exposto por Gendron (2008) as identidades profissionais são altamente influenciadas pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Referências

Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48).

- Annisette, M. (2003). The colour of accountancy: examining the salience of race in a professionalisation project. *Accounting, Organizations and Society*, 28(7-8), 639-674.
- 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.
- Beijaard, D.; Meijer, P.; Verloop, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- Castro, M. R. (2012). Time demands and gender roles: The case of a big four firm in Mexico. *Gender, Work & Organization*, 19(5), 532-554.
- Chamon, E. M. Q. O (2003). *Formação e (re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada*. 2003. 117 f. Tese (Pós-Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003
- Dellaportas, S., Perera, L., Gopalan, S., & Richardson, B. (2018). Implications of a Fragile Professional Identity on Role Behavior: An Exploratory Case of an Accountant Fraudster. *European Accounting Review*, 1-21.
- 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.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 351-367.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Routledge.
- Ferreira, F. I. (1996). *Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 309-328.
- Gardner, S.K. (2008). "What's too much and what's too little?": The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Gendron, Y. (2008). Constituting the academic performer: the specter of superficiality and stagnation in academia. *European Accounting Review*, 17(1), 97-127.
- Gendron, Y.; Spira, L.F. (2010). Identity narratives under threat: a study of former members of Arthur Andersen. *Accounting, Organizations and Society*, v. 35, n. 3, p. 275-300, 2010.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long range planning*, 46(1-2), 1-12.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11. ed.) Rio de Janeiro: DP&A.
- Haynes, K. (2006). Transforming identities: accounting professionals and the transition to motherhood. *Critical Perspectives on Accounting*, 19(5), 620-642.
- Haynes, K. (2012). Body beautiful? Gender, identity and the body in professional services firms. *Gender, Work & Organization*, 19(5), 489-507.

- Huberman, M. (2002). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora. p. 78-101.
- Iza, D. F. V. et al. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292.
- 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.
- Melucci, A. (1992). *O jogo do eu: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada*. Milão: Feltrinelli.
- Pick, D.; Symons, C.; Teo, S. T. T. (2017). Chronotopes and timespace contexts: academic identity work revealed in narrative fiction. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 7, p. 1174-1193.
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13).
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. (pp. 63-92). António Nóvoa et al. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. A equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, 68-81.
- Silva, S.M.C. (2016). *Tetos de vitrais: gênero e raça na contabilidade no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, M.L.R. (2009). A complexidade inerente aos processos identitários docentes.
- Silva, P. P. (2008). A efetivação do princípio da indissociabilidade: um desafio para a Educação Superior. *Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR*, 1(1), Pág-45.
- 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.
- Van Der Stede, Win A. (2007). The relationship between two consequences of budgetary controls: budget slack creation and managerial short-term orientation. *Accounting, Organizations and Society*, 25, (609-622).