

---

# O QUE ME FAZ DOCENTE? ANÁLISE DOS CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONTABILIDADE

---

## WHAT MAKES ME A TEACHER? THE CONSTITUENTS ANALYSIS OF THE TEACHER'S IDENTITY IN ACCOUNTING

---

### **João Paulo Resende de Lima**

Doutor em Controladoria e Contabilidade –  
Universidade de São Paulo (USP)  
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 -  
Butantã, São Paulo - SP, 05508-010, Brasil  
Telefone: +55 11 3091-5960  
E-mail: [jprlima@alumni.usp.br](mailto:jprlima@alumni.usp.br)

### **Luana Zanetti Trindade Ferraz**

Doutora em Controladoria e Contabilidade,  
Professora Assistente, Centro Universitário Barão  
de Mauá.  
Endereço: R. Ramos de Azevedo, 423 - Jardim  
Paulista, Ribeirão Preto - SP, 14090-062  
Telefone: +55 800 180 3566  
E-mail: [luanazanetti@hotmail.com](mailto:luanazanetti@hotmail.com)

Recebido: 08/08/2021    Aprovado: 23/01/2022  
Publicado: 30/04/2022

### **Elisabeth de Oliveira Vendramin**

Doutora em Controladoria e Contabilidade,  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Endereço: Av. Sen. Filinto Müller, 1015 - Cidade  
Universitária, Campo Grande - MS, 79046-460, Brasil  
Telefone: +55 67 3345-3564  
E-mail: [elisabeth.vendramin@ufms.br](mailto:elisabeth.vendramin@ufms.br)

---

## RESUMO

O presente trabalho analisa os fatores constituintes da Identidade Docente dos professores de Ciências Contábeis. A realização da pesquisa deu-se a partir da estratégia de pesquisa survey com análise de dados a partir de estimação de Modelos de Equações Estruturais. Ao total foram recebidas 278 respostas, das quais 223 foram consideradas válidas, sendo elas respondidas por docentes de cursos de Ciências Contábeis. Observa-se que o modelo teórico proposto foi validado, assim é possível verificar os fatores que estão associados aos Aspectos Gerais de Construção da Identidade Docente. O modelo auxilia no entendimento da influência que o ambiente de trabalho e de alguns outros fatores e estímulos que podem fortalecer a Identidade Docente dos professores de Ciências Contábeis. Tais resultados podem auxiliar as IES a estruturarem seu ambiente de trabalho e destacam a importância do plano de carreira para a docência. O presente trabalho contribui com a literatura ao adotar uma abordagem quantitativa complementando os resultados qualitativos encontrados em diversas áreas e estabelecendo correlações entre as variáveis. Especificamente na Contabilidade, pretende-se avançar o campo de estudo da identidade profissional, acrescentando o docente à essa discussão, visando preencher uma lacuna teórica.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Identidade Profissional. Docência. Ensino Superior. Equações Estruturais.

## **ABSTRACT**

---

*The present work analyzes the factors that constitute the Teaching Identity of Accounting Science teachers. The research was carried out based on the survey research strategy with data analysis based on the estimation of Structural Equation Models. A total of 278 answers were received, of which 223 were considered valid, being answered by teachers of Accounting Science courses. It is observed that the theoretical model proposed was validated, thus it is possible to verify the factors that are associated with the General Aspects of Constructing the Teaching Identity. The model helps in understanding the influence that the work environment and some other factors and stimuli that can strengthen the Teaching Identity of Accounting Science teachers. Such results may help HEIs to structure their work environment and highlight the importance of the career plan for teaching. The present work contributes to the literature by adopting a quantitative approach, complementing the qualitative results found in several areas and establishing correlations among the variables. Specifically in Accounting, it intends to advance the field of study of professional identity, adding the teacher to this discussion, aiming to fill a theoretical gap..*

**Keywords:** *Teacher Identity. Professional Identity. Teaching; Higher Education. Structural Equations.*

## **1 INTRODUÇÃO**

A identidade profissional tem sido tema de interesse de diversas áreas de pesquisa, contudo, a identidade profissional relacionada à academia, principalmente relacionada à docência, 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; ARAUJO, 2019; GUO, 2018; GENDRON; SPIRA, 2010).

A construção de identidades profissionais se dá na interpolação de fenômenos internos e externos ao sujeito. Dentre os fatores relacionados ao sujeito, a literatura aponta que características como sexo e raça, influenciam seu processo de construção da Identidade Docente (HAYNES, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2014; SILVA, 2016; LIMA; CASA NOVA; VENDRAMIN, 2023). Ademais, características relacionadas à profissão como tempo e fase da carreira vivenciada pela pessoa (HUBERMAN, 2000; DUBAR, 2005; CASTRO, 2010), pelos tipos de socialização e expectativas envolvidos nesse processo (GARDNER, 2008), pela formação e experiências profissionais (NGANGA, 2019). Por fim, a literatura aponta que fatores externos ao sujeito, como discursos e representações sobre a profissão (GENDRON, 2008), além de expectativas sociais também influenciam a construção das identidades profissionais – incluindo a identidade docente.

Especificamente, o presente trabalho tem como foco a identidade dos professores e professoras, também chamada pela literatura de “Identidade Docente”. Analisar a identidade docente, possibilita compreender a forma de ver e vivenciar o mundo de cada docente, dessa forma, é possível entender suas crenças acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, avaliação da aprendizagem, entre outros fatores que constituem sua prática pedagógica e realidade social (FANGHANEL, 2012; IZA et al., 2014). A construção dessa identidade é um fenômeno complexo, altamente situado e influenciado por diversos fatores contextuais, sociais e pessoais, ou seja, fatores internos e externos ao sujeito.

Poucos estudos discutem os processos de ser e tornar-se professor no contexto de professores advindos dos cursos de bacharelado, ou seja, sujeitos que já possuem uma identidade profissional desenvolvida durante a graduação, mas que não possuem formação didática-pedagógica para possibilitar a significação e reflexão acerca da docência. No caso dos cursos de Ciências Contábeis observa-se que os docentes da área possuem uma frágil formação/preparação didático-pedagógica, assim, dorme-se contador e acorda professor (LIMA et al, 2015) não passando por processos de construção e significação da docência no começo da carreira. Observa-se ainda que o maior contingente de docentes que lecionam em

Contabilidade encontram-se em instituições privadas e dividem-se entre empregos relacionadas à profissão contábil utilizando a docência como um “bico” ou complemento de renda (LIMA; ARAUJO, 2019). No caso de docentes das instituições públicas, estes são cobrados fortemente por pesquisas, deixando a docência em segundo plano muitas vezes (NGANGA; CASA NOVA; LIMA; SILVA, 2023). Por fim, destaca-se que na área são encontrados “professores profissionais” e “profissionais professores” (NOSSA, 1999) e que a atuação docente da área costuma basear-se na prática profissional não relacionada à docência (FERREIRA, 2015), dessa forma, a área é fortemente formada por “profissionais professores”.

Com base neste cenário, o presente trabalho visa analisar quais os fatores constituintes da Identidade Docente de diferentes grupos de professores de Ciências Contábeis. O estudo se justifica frente à literatura que aponta para o choque de realidade causado pela formação fragilizada (LAFFIN; GOMES, 2016; NGANGA; CASA NOVA; LIMA; SILVA, 2023) e nos estudos que apontam a importância da identidade docente para a prática e desenvolvimento profissional docente (FERREIRA, 2015; LIMA; ARAUJO, 2019). A partir do presente trabalho espera-se contribuir para a literatura acerca da profissão docente ao discutir os constituintes da identidade docente na área de contabilidade, além de discutir especificidades para diferentes grupos sociais. Adicionalmente, espera-se contribuir para as discussões acerca da diversidade e inclusão no ensino de contabilidade. Por fim, espera-se contribuir para a literatura acerca de identidade docente ao adotar uma abordagem quantitativa visando complementar os resultados qualitativos encontrados em diversas áreas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Identidade Docente

O estudo da identidade é um campo de pesquisa consolidado em áreas como a Psicologia e a Sociologia. A partir da intersecção com a Educação, encontram-se estudos da Identidade Docente dos professores de Educação Básica, e mais recentemente dos professores que atuam no Ensino Superior (SAROYAN; TRIGWELL, 2015).

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, como a ideia da complexidade e construção contínua. Os autores afirmam que o processo de construção da Identidade Docente baseia-se na questão “que professor eu quero ser?” e, dessa forma, tal processo relaciona-se com o significado social atribuído à profissão e o lugar que ocupa na trajetória de vida do sujeito, assim como a aprendizagem dos saberes/competências docentes e a construção das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a identidade docente constitui-se como 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).

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, pode ser definida como um “processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 76). Além da significação social da profissão o processo acontece a partir de constantes revisões 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, ou seja, é um processo contínuo que abarca processos de construção, desconstrução e reconstrução (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005).

O 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: a) o contexto social, como o cenário sociocultural e o departamento no qual o docente atua, b) contexto organizacional, como a orientação da instituição em que atua – pesquisa x docência – e as relações entre docência e gestão (KREBER, 2010; FANGHANEL, 2012).

A partir uma perspectiva pessoal/individual, o processo de construção da identidade docente pode ser influenciado por diversos fatores como 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).

Dada a complexidade e a diversidade de fatores que influenciam o processo de construção da Identidade Docente, sintetiza-se no Quadro 1 alguns fatores descritos 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, Beijaard 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) identidade docente voltada para autoaprimoramento; (ii) identidade docente a partir de perspectivas construtivas-conflitantes e (iii) identidade docente mal-desenvolvida.
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 (data).

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. Observa-se ainda que apesar de a maioria das relações apresentar consenso (influência negativa ou positiva) algumas delas ainda se encontram em discussão. Entretanto, os sentimentos de conexão, competência, pertencimento e comprometimento se relacionam positivamente com a idade docente, da mesma maneira que o planejamento da carreira.

## **2.2 Construindo Identidades Profissionais: Quais Teorias Explicam esse Processo?**

Dentre as teorias que ajudam a entender 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 um determinado grupo, os processos e as relações (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 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, abandonando 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, da 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, a partir do entendimento que 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, ambas 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 autoidentificação com determinado grupo e o sentimento de pertencimento que vem dessa identificação (HOGG; SEID, 2006).

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 a negadas a todo momento. Tal cenário é reforçado pelos resultados de Nganga (2019), Lima, Casa Nova e Vendramin (2023) que destacam como os processos de socialização são pautadas em valores e processos sexistas.

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).

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 (2000) 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. 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, a partir da estratégia de pesquisa *survey* para a coleta de dados. Para coleta de dados foi utilizado o questionário 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 oito 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 estudantes; receber prêmios pela docência; e acreditar que um médico deve ser professor; expectativas profissionais futuras. 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.

No presente trabalho foram utilizados os seguintes construtos de Starr et al. (2006): “a satisfação intrínseca de lecionar (SATISFAÇÃO INTRÍNSECA)”; “pertencer a um grupo de professores” (PERTENCIMENTO); “sentir-se responsável por ensinar” (SENTINDO A RESPONSABILIDADE); “expectativas profissionais futuras” (VISÃO DE FUTURO); “identidade docente global” (ASPECTOS GERAIS). Por não fazer sentido ao contexto do estudo foram excluídos os construtos relacionados a prêmios/recompensas pela docência, enquanto os construtos “compartilhar experiências com os estudantes” e “ter conhecimentos e habilidades sobre o ensino” foram agrupados por ser de entendimento dos autores que ambos são relacionados às práticas pedagógicas e foram nomeados como “OBTENÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS”.

Para a análise dos dados, adotou-se 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. 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 et al., 2003, HAIR JUNIOR. et al., 2013).

As relações esperadas entre os construtos são apresentadas nas hipóteses do Quadro 2.

Quadro 2 – Hipóteses do estudo

Hipótese	Declaração de Hipótese	Fundamento Teórico
H1a	A <b>IDENTIDADE DOCENTE</b> está associada positivamente ao senso de <b>RESPONSABILIDADE</b> sentido pelo professor de Ciências Contábeis	Iza et al. (2014) afirmam que a identidade docente está relacionada o comprometimento que o docente possui com sua atividade profissional e suas práticas pedagógicas. Dessa forma, considera-se o conjunto de práticas pedagógicas e o comprometimento com a docência o “senso de responsabilidade” do docente.
H1b	A <b>IDENTIDADE DOCENTE</b> está associada positivamente a <b>VISÃO DE FUTURO</b> profissional que os professores de Ciências Contábeis têm	Como demonstram Beijaard, Meijer e Verloop (2004) a identidade docente se baseia no questionamento “que professor eu quero ser?”. Dessa forma, adota-se no presente trabalho tal questão como “visão de futuro profissional”.
H2a	A <b>IDENTIDADE DOCENTE</b> de professores de Ciências Contábeis está associada positivamente a <b>OBTENÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS</b>	Como demonstram Pimenta e Anastasiou (2005) a Identidade docente se relaciona com a revisão das práticas, tradições e crenças sobre o ensino. No mesmo sentido Iza et al. (2014) apontam a relação entre o conjunto de práticas pedagógicas e a Identidade Docente. Dessa maneira, espera-se uma relação positiva entre a Identidade Docente e os processos de “obtenção e compartilhamento de conhecimentos” do docente.
H2b	A <b>OBTENÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS</b> pelos professores de Ciências Contábeis está associada positivamente à <b>RESPONSABILIDADE</b> profissional destes.	Ao mesmo tempo espera-se uma relação positiva entre os processos de “obtenção e compartilhamento de conhecimentos” do docente com o sentimento de “responsabilidade” profissional dos docentes.
H3	O sentimento de <b>PERTENCIMENTO</b> a um grupo de professores está associado positivamente a <b>IDENTIDADE DOCENTE</b> dos professores de Ciências Contábeis	Como mostram Hughes (1955) e Dubar (2005; 2012) o sentimento de pertencimento é importante para o processo de construção das identidades profissionais. Dessa forma, espera-se uma relação positiva entre o “sentimento de pertencimento” e a “identidade docente”.
H4	A <b>SATISFAÇÃO INTRÍNSECA</b> está associada positivamente a <b>IDENTIDADE DOCENTE</b> dos professores de Ciências Contábeis	Como discutem Souza e Faiman (2007) a identidade profissional é influenciada pela satisfação intrínseca do indivíduo em relação à profissão, visto que “o trabalho pode proporcionar significativa satisfação para quem o realiza”. Dessa forma, espera-se uma relação positiva entre a “satisfação intrínseca” e a “identidade docente”

Fonte: Elaboração Própria.

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). A amostra do presente estudo foi composta por 223 respondentes. A partir do referencial teórico a amostra foi dividida em subgrupos para posteriormente ter sua heterogeneidade testada por meio da *Multi-Group Analysis*. As informações acerca dos grupos, assim como os autores que embasam as divisões são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da Amostra

	Característica	Nº de observações	Percentual	Autor de base
<b>Raça</b>	Branco	175	78%	Gardner (2008)
	Não branco	48	22%	
<b>Sexo</b>	Feminino	81	36%	Gardner (2008) e Diniz-Pereira (2014)
	Masculino	142	64%	
<b>Tipo de instituição</b>	Privada	127	57%	Silva (2008)
	Pública	96	43%	
<b>Titulação</b>	Mestrado	151	68%	Andere e Araujo (2008)
	Doutorado	72	32%	
<b>Tempo de atuação docente</b>	Entre 1 e 6 anos	70	31%	Huberman (2000)
	Entre 7 e 35 anos	153	69%	

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme observamos na Tabela 1 a amostra é majoritariamente masculina, de cor branca. Acerca das informações profissionais podemos observar que a maioria dos respondentes tem mais de sete anos experiência docente, atua em instituições privadas e a titulação mais alta é a de “Mestre”.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO 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.

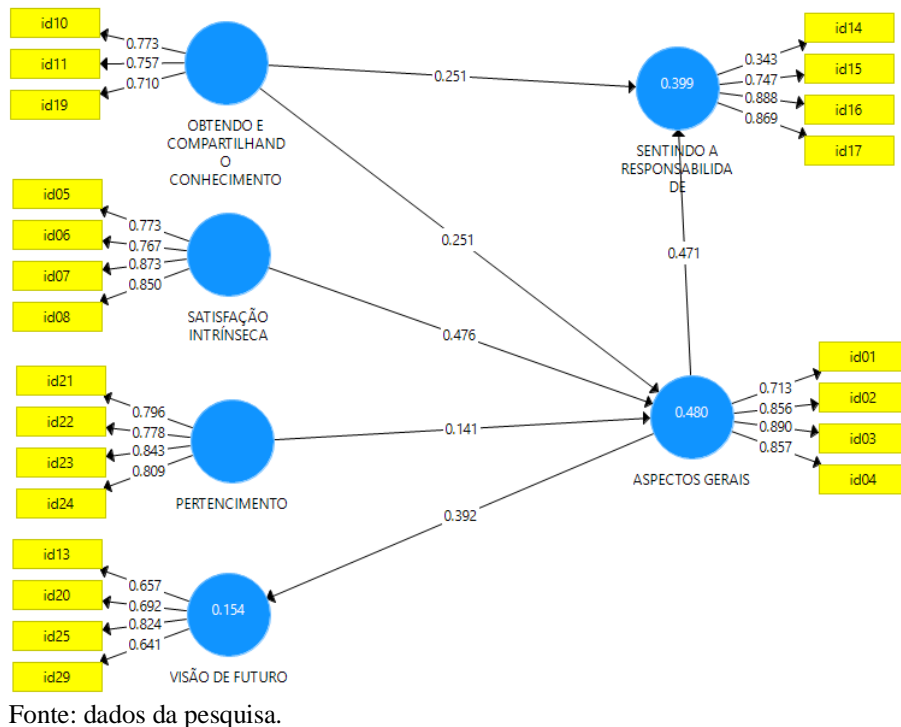
A avaliação do modelo de mensuração consiste nos seguintes pontos (HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009): (i) Análise da Confiabilidade Composta (*composite reliability*) que avalia a consistência interna para um conjunto de preditores em relação às variáveis latentes que representa (CHIN et al., 2003) sendo que tal índice deve ser superior a 0,7 (HAIR JUNIOR. et al., 2013); (ii) Variância Média Explicada (*average variance extracted* - AVE) que 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, com confiabilidade composta superiores a 0,7; (iv) Validade Discriminante que 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 consegue-se valores de todas as AVE superiores a 0,50 e tem-se o modelo apresentado na **Figura 1**.

**Figura 1 - Modelo estrutural**



Na análise do modelo estrutural da **Figura 1**, verifica-se que a dimensão de “Aspectos Gerais” apresenta um R<sup>2</sup> 0,480 e um efeito positivo. O preditor “Sentindo a responsabilidade” apresenta um efeito positivo e um R<sup>2</sup> 0,399 e visão de futuro tem um R<sup>2</sup> é de 0,154. Os preditores: “Obtendo e compartilhando conhecimento”, “satisfação intrínseca” e “pertencimento” não apresentaram significância. Portanto, o constructo “Identidade Docente” avaliado em 6 dimensões, apresentou R<sup>2</sup> e coeficientes significativos para três delas.

**Tabela 2 – Valores da qualidade de ajuste do modelo MEE após a eliminação das VOs com valores das cargas fatoriais menores**

	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Confiabilidade composta</b>	<b>Average Variance Extracted (AVE) Variância das médias extraídas</b>
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
<b>Padrão de corte</b>	<b>&gt;0,6</b>	<b>&gt;0,7</b>	<b>&gt;0,5</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 2 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 3 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 3 – 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	<b>0.832</b>					
Obtendo e Compartilhando Conhecimento	0.482	<b>0.747</b>				
Pertencimento	0.411	0.312	<b>0.807</b>			
Satisfação Intrínseca	0.632	0.394	0.403	<b>0.817</b>		
Sentindo a Responsabilidade	0.592	0.478	0.477	0.520	<b>0.745</b>	
Visão De Futuro	0.392	0.438	0.317	0.462	0.527	<b>0.707</b>

Fonte: dados da pesquisa.

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<sup>2</sup>). Os R<sup>2</sup> avaliam a porção da variância das variáveis endógenas que é explicada pelo modelo estrutural. Cohen (2013) sugere que R<sup>2</sup>=2%, seja classificado como efeito pequeno, R<sup>2</sup> =13% como efeito médio e R<sup>2</sup>=26% como efeito grande nas ciências sociais e comportamentais, tal preditor representa a qualidade do modelo ajustado (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014).

Na Tabela 3 observa-se 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. Na Tabela 3 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% (RINGLE; 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<sup>2</sup> 0,480 para “aspectos gerais” R<sup>2</sup> 0,399 para “sentindo a responsabilidade” e um R<sup>2</sup> de 0,154 para “visão de futuro”.

Para interpretar esses valores pode-se pensar que os respondentes percebem mais o sentido de responsabilidade, sendo eles influenciados por aspectos gerais da significação da profissão em sua vida, que por sua vez 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?”.

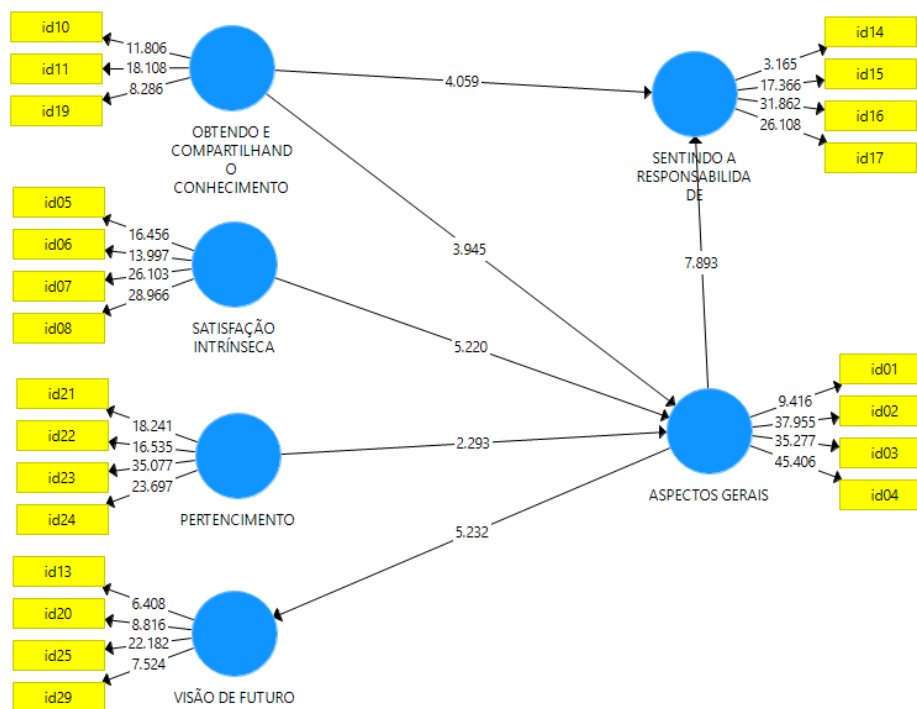
Tabela 4 – Coeficientes de determinação de Pearson (R2)

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

Fonte: dados da pesquisa.

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 2 – MEE 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 5 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 (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014). Para essa alternativa foram utilizadas 500 reamostragens.

A Figura 2 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 constituição da Identidade Docente. A hipótese H2a e H2b aborda que há razões para isso ocorrer e são validadas pelo modelo. Tal resultado mostra que o sentimento de responsabilidade que os respondentes desenvolvem relaciona-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  $t = 5,232$ , confirmando a hipótese H1b e também confirmando a hipótese H1a ao ter um  $t= 7,893$  influenciando a responsabilidade dos respondentes de forma positiva. Portanto, 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 *Boostraping*, as hipóteses H1b, H2a e H2b, H3a e H3b podem ser aceitas, pois os sinais indicam efeito a favor para os coeficientes propostos

Tabela 5 – 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 Statistic	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

Fonte: dados da pesquisa.

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 6 – Validade preditiva (Q2)

	Q <sup>2</sup> (=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
<b>Padrão de corte</b>	<b>≥ 0</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Dando sequência, avaliam-se os valores de dois outros indicadores de qualidade de ajuste do modelo: Relevância ou Validade Preditiva (Q2). A literatura indica que os valores de Q2 devem ser maiores que 0 (HAIR JUNIOR et al., 2013; RINGLE; SILVA; BIDO, 2014). Os resultados dos testes do modelo destacam que os preditores têm valor de 0,468 para “aspectos gerais”, 0,160 para “obtendo 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 o entendimento do ambiente de trabalho e os principais estímulos que podem ser utilizados para reforçar 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.

#### 4.1 Análise da Heterogeneidade Multigrupos

Com base nos resultados da Tabela 7 é possível observar que houve significância de 0,100 na questão de heterogeneidade (*path coefficients-MGA*) 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 7 – 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: dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 7 é possível identificar que no caso dos professores brancos a variável “Aspectos Gerais” foi influenciadores de forma mais intensa acerca de sentir-se responsável pela docência. 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 8.

Tabela 8 – Path Coefficients MGA-Sexo

	Feminino		Masculino		Feminino 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: dados da pesquisa.

É possível analisar essa informação, tendo a Satisfação Intrínseca do professor respondente influenciando a variável “Aspectos Gerais”. Além disso, é possível identificar pelo teste MGA que o sexo do respondente exerce uma diferença estatisticamente significativa. Ou seja, as mulheres apresentam de forma mais proeminente (0,734) a Satisfação Intrínseca influenciando a construção de suas identidades. Tal resultado encontra respaldo no trabalho de Lima, Casa Nova e Vendramin (2023) que discutem como o significado de sucesso e meritocracia diferencia-se para homens e mulheres. Os autores demonstram que as mulheres ancoram sua visão de sucesso a partir da formação dos alunos e de sua competência.

Observa-se 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 acerca da variável “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 a variável “Aspectos Gerais” de forma mais intensa nos profissionais que atuam nas instituições privadas, sendo significativa 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” quando comparada aos 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.

Em relação ao tipo de instituição, foi identificada 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 9 – 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: 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 na variável “Aspectos Gerais” no grupo com titulação de doutorado. Logo é possível entender que os professores com maior nível de formação apresentam uma satisfação maior influenciando de forma mais intensa sua identidade docente (0.643) frente aos que tem mestrado, como é possível identificar na Tabela 10.

Tabela 10 – 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: 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 (2000), visto que a partir dos seis anos o indivíduo já possui sua identidade docente construída. Tal resultado mostra que o modelo teórico de Huberman (2000) precisa ser revisto acerca da construção da identidade docente para os docentes que atuam nos cursos de Contabilidade.

Tabela 11 – 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: 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

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. 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

- BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; TONÚS, Daniela; *et al.* Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da Saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 2, p. 107–115, 2015. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2489>. Acesso em: 8 maio 2023.
- BEATON, D. E.; BOMBARDIER, C.; GUILLEMIN, F.; *et al.* Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, v. 25, n. 24, p. 3186–3191, 2000.
- BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175–189, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>. Acesso em: 8 maio 2023.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers’ professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107–128, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000034>. Acesso em: 8 maio 2023.
- BEIJAARD, Douwe; VERLOOP, Nico; VERMUNT, Jan D. Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 7, p. 749–764, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000238>. Acesso em: 8 maio 2023.
- CASTRO, M. Ciclos profissionais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CHETTY, Rajendra; LUBBEN, Fred. The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 813–820, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002169>. Acesso em: 8 maio 2023.

CHIN, Wynne W.; MARCOLIN, Barbara L.; NEWSTED, Peter R. 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**, v. 14, n. 2, p. 189–217, 2003. Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/isre.14.2.189.16018>. Acesso em: 8 maio 2023.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. D. Professores(as): identidades forjadas. In: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Orgs.). **Profissão docente: quais identidades?** Uberlândia: Edufu, 2014, p. 55–71.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351–367, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742012000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000200003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 maio 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

FANGHANEL, Joëlle. **Being an academic**. 1st ed. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge, 2012.

FERREIRA, Marcelo Marchine. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7660>.

FORNELL, Claes; LARCKER, David F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39–50, 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3151312>. Acesso em: 8 maio 2023.

GARDNER, Susan K. Fitting the mold of graduate school: a qualitative study of socialization in doctoral education. **Innovative Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 125–138, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x>. Acesso em: 8 maio 2023.

GENDRON, Yves. Constituting the academic performer: the spectre of superficiality and stagnation in academia. **European Accounting Review**, v. 17, n. 1, p. 97–127, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09638180701705973>. Acesso em: 8 maio 2023.

GENDRON, Yves; SPIRA, Laura F. Identity narratives under threat: A study of former members of Arthur Andersen. **Accounting, Organizations and Society**, v. 35, n. 3, p. 275–300, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361368209000932>. Acesso em: 8 maio 2023.

GUO, Ken H. The odyssey of becoming: Professional identity and insecurity in the Canadian accounting field. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 56, p. 20–45, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235417301296>. Acesso em: 8 maio 2023.

HAIR, Joseph F.; RINGLE, Christian M.; SARSTEDT, Marko. Editorial - partial least squares structural equation modeling: rigorous applications, better results and higher acceptance. 2013. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=2233795>. Acesso em: 8 maio 2023.

HAYNES, Kathryn. Body beautiful? Gender, identity and the body in professional services firms: gender, identity and the body in professional service firms. **Gender, Work & Organization**, v. 19, n. 5, p. 489–507, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0432.2011.00583.x>. Acesso em: 8 maio 2023.

HENSELER, Jörg; RINGLE, Christian M.; SINKOVICS, Rudolf R. The use of partial least squares path modeling in international marketing. In: R. SINKOVICS, Rudolf; N. GHOURI, Pervez (Orgs.). **New Challenges to International Marketing**. [s.l.]: Emerald Group Publishing Limited, 2009, v. 20, p. 277–319. (Advances in International Marketing). Disponível em: [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014). Acesso em: 8 maio 2023.

HOGG, Michael A.; REID, Scott A. Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. **Communication Theory**, v. 16, n. 1, p. 7–30, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/ct/article/16/1/7-30/4098646>. Acesso em: 8 maio 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000, p. 31–61.

HUGHES, Everett C. The making of a physician — general statement of ideas and problems. **Human Organization**, v. 14, n. 4, p. 21–25, 1955. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44124044>. Acesso em: 8 maio 2023.

IZA, Dijane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisângela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. Teacher identity: The various facets of the constitution of being a teacher. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 8 maio 2023.

KORHONEN, Vesa; TÖRMÄ, Sirpa. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. **Journal of Further and Higher Education**, v. 40, n. 1, p. 65–82, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>. Acesso em: 8 maio 2023.

KREBER, Carolin. Academics’ teacher identities, authenticity and pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 2, p. 171–194, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>. Acesso em: 8 maio 2023.

LAFFIN, Marcos; GOMES, Sonia Maria da Silva. Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 77–77, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2372>. Acesso em: 8 maio 2023.

LIMA, João Paulo Resende de; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Tornando-se professor: análise do processo de construção da identidade docente dos professores de contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, p. 059–080, 2019. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/568>. Acesso em: 8 maio 2023.

LIMA, João Paulo Resende de; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira. Sexist academic socialization and feminist resistance: (De)constructing women's (Dis)placement in Brazilian accounting academia. **Critical Perspectives on Accounting**, p. 102600, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235423000515>. Acesso em: 8 maio 2023.

LIMA, Francielly Dornelas C.; OLIVEIRA, Ana Clara Lacerda de; ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 13, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2799>. Acesso em: 8 maio 2023.

MCNAUGHTON, Susan Maree; BILLOT, Jennie. Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. **Teaching in Higher Education**, v. 21, n. 6, p. 644–658, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1163669>. Acesso em: 8 maio 2023.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento. **Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade**. text, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-14082019-155635/>. Acesso em: 8 maio 2023.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa; LIMA, João Paulo Resende de; *et al.* Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexões sobre as experiências de mulheres doutorandas em ciências contábeis. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7377>. Acesso em: 8 maio 2023.

NOSSA, Valcemiro. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, n. 21, p. 01–20, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141392511999000200005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141392511999000200005&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 8 maio 2023.

PILLEN, Marieke; BEIJAARD, Douwe; DEN BROK, Perry. Professional identity tensions of beginning teachers. **Teachers and Teaching**, v. 19, n. 6, p. 660–678, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>. Acesso em: 8 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência no ensino superior**. . São Paulo: Cortez, 2005.

REMMIK, Marvi; KARM, Mari; LEPP, Liina. Learning and developing as a university teacher: narratives of early career academics in estonia. **European Educational Research Journal**, v. 12, n. 3,

p. 330–341, 2013. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2013.12.3.330>. Acesso em: 8 maio 2023.

RINGLE, Christian M.; SILVA, Dirceu da; BIDO, Diógenes de Souza. Modelagem de Equações Estruturais com Utilização do Smartpls. **ReMark - Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 56–73, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12032>. Acesso em: 8 maio 2023.

RODGERS, Carol R.; SCOTT, Katherine H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: **Handbook of Research on Teacher Education**. 3. ed. [s.l.]: Routledge, 2008.

SAROYAN, Alenoush; TRIGWELL, Keith. Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. **Studies in Educational Evaluation**, v. 46, p. 92–101, 2015. (Evaluating Faculty Development). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X15000267>. Acesso em: 8 maio 2023.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77–92.

SILVA, Sandra Maria Cerqueira da. **Tetos de vitrais: gênero e raça na contabilidade no Brasil**. text, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-03082016-111152/>. Acesso em: 8 maio 2023.

SILVA, P. P. A efetivação do princípio da indissociabilidade: um desafio para a Educação Superior. **Ciência & Desenvolvimento - Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 1, n. 1, p. 45–49, 2008.

SLOMSKI, V. G; MARTINS, Gilberto. O CONCEITO DE PROFESSOR INVESTIGADOR: OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA REFLEXIVA NA ÁREA CONTÁBIL. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 6–21, 2008. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/10577>.

SOUZA, Maria Elizabet Lautert de; FAIMAN, Carla Júlia Segre. Trabalho, saúde e identidade: repercussões do retorno ao trabalho, após afastamento por doença ou acidente, na identidade profissional. **Saúde Ética & Justiça**, v. 12, n. 1–2, p. 22–32, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/44356>. Acesso em: 8 maio 2023.

STARR, Susan; HALEY, Heather-Lyn; MAZOR, Kathleen M.; FERGUSON, Warren; PHILBIN, Mary; QUIRK, Mark. Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. **Teaching and Learning in Medicine**, v. 18, n. 2, p. 117–125, 2006. Disponível em: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15328015t1m1802\\_5](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15328015t1m1802_5). Acesso em: 8 maio 2023.

VAN LANKVELD, Thea; SCHOONENBOOM, Judith; VOLMAN, Monique; CROISET, Gerda. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 2, p. 325–342, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>. Acesso em: 8 maio 2023.