

Professor-Referência: o olhar de discentes da pós-graduação em Ciências Contábeis

Layne Vitória Ferreira

<https://orcid.org/0000-0002-2397-8410>

Edvalda Araújo Leal

<https://orcid.org/0000-0002-7497-5949>

Resumo

Objetivo: Identificar os fatores que representam as competências docentes de professores percebidos como referência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, sob a perspectiva dos discentes desse nível de ensino.

Método: Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa. Realizou-se um levantamento com os discentes dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Contabilidade no Brasil. A amostra foi composta de 177 alunos. Utilizou-se a análise descritiva e a análise fatorial exploratória para o tratamento dos dados.

Resultados: Foram identificados três fatores: Fator 1 – Competências (inter)personais, institucionais e didático-pedagógicas; Fator 2 – Competência investigativa e de debate; Fator 3 – Competência tecnológica. Verificou-se que, embora as competências docentes consideradas inerentes ao processo de ensino sejam reconhecidas, aspectos pessoais e humanos são bastante valorizados pelos discentes em relação ao professor-referência.

Contribuições: O estudo contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão dos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis, na medida em que destaca a valorização das competências técnicas e humanas dos docentes, o que consequentemente refletirá em sua atuação e na qualidade do processo de ensino pelo qual são responsáveis.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Competências; Professor-Referência.

Agradecimentos à Capes, ao CNPq e à Fapemig, em razão do apoio financeiro dado para o desenvolvimento da presente pesquisa,

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 9/9/2024. Pedido de revisão em 26/10/2024. Rodada 2: Resubmetido em 25/11/2024. Aceito em 7/3/2025 por Bruna Camargos Avelino, Doutora (Editor assistente) e por Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor (Editor). Publicado em 5/5/2025. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1 Introdução

Em áreas como a Contabilidade, em que a formação é voltada para o bacharelado, aqueles que almejam seguir carreira na docência buscam essa capacitação, inicialmente, nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico (Alves *et al.*, 2016). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394, de 1996) define que a preparação para a docência em nível de ensino superior é responsabilidade da pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996). Desse modo, a formação de mestres e doutores se torna fundamental para assegurar a eficácia e a qualidade do ensino ofertado nos cursos de graduação em Contabilidade, tendo em vista que o corpo docente é um dos pilares da educação (Durso *et al.*, 2016).

Compete aos cursos de mestrado e doutorado acadêmico, portanto, formar profissionais aptos para atuar na pesquisa e na docência em nível de ensino superior, dada a responsabilidade desses docentes em contribuir para a construção do conhecimento (Slomski & Martins, 2008; Nganga *et al.*, 2022). No entanto, estudos na área de negócios sinalizam que esses cursos têm priorizado a formação voltada para a pesquisa, em detrimento da formação para o ensino (Dunn *et al.*, 2016; Ferreira & Leal, 2020; Nganga *et al.*, 2022).

Entende-se que a atuação do corpo docente reflete, de maneira significativa, na aprendizagem dos estudantes e, por consequência, impacta a forma como as instituições de ensino superior (IES) contribuem com a sociedade (Machado-Taylor *et al.*, 2011). Embora vários fatores influenciem o aprendizado do aluno, reconhece-se que a qualificação didático-pedagógica do professor é capaz de afetar diretamente o processo de ensino e aprendizagem (Camargo *et al.*, 2019; Ahn *et al.*, 2021).

A discussão proposta neste estudo investiga o professor-referência, que é reconhecido, admirado e inspira colegas e alunos. Tal reconhecimento decorre do trabalho desenvolvido no processo de ensino e, mais especificamente, de fatores como o seu comprometimento e entusiasmo; a aplicação de diferentes metodologias de ensino; a capacidade de alcançar os objetivos educacionais; o cuidado em adotar um conjunto de ações voltadas para promover a aprendizagem integral dos estudantes, visando desenvolver processos cognitivos complexos, como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, entre outros aspectos (Carlos-Guzmán, 2018; Carlos-Guzmán, 2021).

Há uma escassez de estudos voltados para a avaliação das competências docentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, a partir da perspectiva dos alunos. Nesse sentido, a principal lacuna que esta pesquisa se propõe a preencher refere-se à análise das competências do professor-referência no contexto da pós-graduação em Contabilidade, considerando as especificidades desse ambiente e os seus desafios. Isso envolve explorar fatores que vão além dos índices de produtividade acadêmica, como o número de publicações e orientandos (Grohman & Ramos, 2012), uma vez que esses fatores não refletem necessariamente as competências pedagógicas ou a eficácia do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, a presente pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: **Conforme a percepção dos estudantes, quais as competências de professores reconhecidos como referência na pós-graduação em Contabilidade?** Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em identificar os fatores que representam as competências docentes de professores percebidos como referência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, sob a perspectiva dos discentes desse nível de ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa, são consideradas as competências necessárias à docência sugeridas por Zabalza (2003), bem como as características do professor universitário indicadas por Gil (2020).

É na pós-graduação que o conhecimento é produzido, as tecnologias são desenvolvidas e as soluções são criadas para enfrentar os problemas que afetam a sociedade brasileira (Lizardo *et al.*, 2023). Por ser um ambiente complexo, estressante e desafiador, a pós-graduação exige docentes altamente qualificados para lidar com suas particularidades (Amaral *et al.*, 2020). Nesse sentido, investigar as competências dos professores que atuam na pós-graduação em Ciências Contábeis a partir da percepção dos alunos torna-se essencial, tendo em vista o papel que esses profissionais desempenham na formação de novos pesquisadores e futuros docentes.

Ademais, ao considerar que a formação inicial de pesquisadores e docentes ocorre na pós-graduação, reconhece-se que é natural haver um espelhamento por parte dos alunos em relação às práticas e aos comportamentos daqueles professores considerados referência (Ferreira & Leal, 2020; Ferreira *et al.*, 2020; Nganga *et al.*, 2022). Portanto, durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos docentes se tornam exemplo e/ou fonte de inspiração pessoal e profissional para os estudantes (Carlos-Guzmán, 2018). Assim, a aprendizagem de um aluno não depende apenas de seu nível de interesse, de empenho e das habilidades que possui, pois os bons e maus professores que fizeram parte de seu processo de formação também são responsáveis por essa aprendizagem (Machado-Taylor *et al.*, 2011; Beraza, 2012).

Embora Amaral *et al.* (2020) tenham investigado as características do professor exemplar sob a perspectiva dos alunos da pós-graduação em Ciências Contábeis, a análise foi desenvolvida a partir de bases teóricas ligadas ao ensino de graduação. Assim, esta pesquisa se diferencia da anterior por reconhecer as especificidades da pós-graduação (como os níveis mais elevados de autonomia e responsabilidade exigidos dos alunos). Entende-se que essas especificidades impactam diretamente as competências e as demandas atribuídas aos docentes, os quais precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes exigências do ensino em nível de pós-graduação.

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

A discussão proposta por esta pesquisa contribui para a literatura da área de ensino, na medida em que explora temas como a formação profissional e a qualificação docente no âmbito dos cursos de pós-graduação. Em termos práticos, a pesquisa contribui ao identificar as competências que definem o professor-referência que atua na pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, o que possibilitará rever e refletir sobre comportamentos, práticas e metodologias adotadas no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os resultados poderão auxiliar na autoavaliação desse indivíduo, ao permitir-lhe conhecer seus pontos fortes e identificar aspectos que precisam ser trabalhados, bem como favorecer o aprimoramento de sua atuação profissional.

2 Fundamentação Teórica

Nesta seção, são abordados e discutidos, brevemente, os principais estudos que sustentam esta pesquisa.

2.1 O papel da pós-graduação para a formação profissional

Cabe aos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis ofertar aos seus discentes disciplinas voltadas tanto para a formação ligada à pesquisa, quanto para a formação didático-pedagógica, tendo em vista a qualificação e o desempenho desses futuros profissionais enquanto pesquisadores e futuros docentes (Nganga *et al.*, 2016). Logo, no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, deve prevalecer o equilíbrio entre a orientação para o ensino e para a pesquisa.

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

A realidade revela que a avaliação de cursos de pós-graduação, assim como dos professores que atuam nesse nível de ensino, fundamenta-se em índices de produtividade pautados em aspectos que consideram: quantidade de orientandos, número de horas/aula, quantidade de defesas concluídas, produção intelectual mensurada a partir das pontuações obtidas por meio de estudos publicados em revistas científicas (Grohman & Ramos, 2012).

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

Ao investigar os papéis do docente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Villar *et al.* (2019) constataram, além das atribuições de professor e pesquisador, diversas responsabilidades assumidas pelo docente: a orientação, a ministração de aulas em nível de graduação e especialização, a edição de periódicos, a revisão de artigos de revistas e de eventos científicos, a participação em avaliações *ad hoc* realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a organização de eventos científicos, a participação em bancas avaliadoras de mestrado e doutorado, o cumprimento de funções ligadas à gestão na universidade. Dessa forma, o trabalho acadêmico na pós-graduação abrange uma série de funções que acabam competindo com as atividades de ensino e pesquisa (Villar *et al.*, 2019).

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

Em síntese, ao considerar o papel que a pós-graduação desenvolve para a formação de profissionais aptos para atuar no ensino e na pesquisa, e diante das evidências apresentadas quanto à prioridade na formação voltada para a investigação no âmbito desses cursos, em detrimento à formação didático-pedagógica (Ferreira & Leal, 2020; Nganga *et al.*, 2022), entende-se que é necessário investigar, com maior profundidade, os professores da área contábil que atuam nesse nível de ensino.

2.2. Competências Docentes

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

Apesar de haver uma legislação em torno do magistério em nível de ensino superior, o cumprimento das determinações legais para o exercício da docência, por si só, não basta, dadas as diversas atividades realizadas pelo professor universitário (Gil, 2020). Lecionar é uma das responsabilidades do docente, que deve atuar também na pesquisa, na orientação acadêmica, na gestão e ainda, em atividades ligadas à extensão (Zabalza, 2004; Slomski, 2007).

A Tabela 1 revela as características do professor universitário sugeridas por Gil (2020). Embora essas características sejam esperadas, reconhece-se que dificilmente serão apresentadas em sua totalidade por um docente, porém a intenção é que proporcionem uma reflexão acerca do papel do professor que atua no ensino superior e dos mecanismos que possibilitariam ampliar sua eficácia no contexto educacional. Além disso, a referida tabela evidencia, ainda, as competências necessárias à docência propostas por Zabalza (2003).

Tabela 1

Características e competências necessárias à docência

Características		Competências
Acessível	Atualizado	Planejar o processo de ensino e aprendizagem
Bom ouvinte	Competência tecnológica	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares
Competência teórica	Compreensivo	Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas
Comprometido	Comunicativo	Manejo das novas tecnologias
Criativo	Empático	Elaborar a tecnologia e organizar as atividades
Entusiasmado	Estimulante	Comunicar-se e relacionar-se com os alunos
Flexível	Gentil	Tutoria
Humilde	Humorado	Avaliar
Igualitário	Incentivador	Refletir e investigar sobre o ensino
Inovador	Interessado	Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe
Líder	Paciente	
Pontual	Prático	
Questionador	Realimentador	
Realista	Receptivo	
Reflexivo	Intercultural	
Respeitoso	Sensível	
Sintonizado		

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Zabalza (2003), Puentes *et al.* (2009) e Gil (2020).

A partir da Tabela 1, verificam-se as diferentes características que são esperadas de um professor universitário, conforme a perspectiva de Gil (2020). Tais características abrangem desde aspectos que envolvem a personalidade do indivíduo, como o fato de ser acessível, gentil, empático, humilde, como também atributos inerentes à profissão, como, por exemplo, as competências teórica e tecnológica.

Em relação às competências requeridas para o exercício da docência, observa-se que elas são diversas e bastante específicas, tendo em vista que cada uma delas associa-se às atribuições desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Cabe esclarecer que a palavra “competência” representa uma síntese dos principais talentos e competências pessoais e/ou profissionais de um indivíduo, assim como padrões de comportamento que o profissional deve apresentar e desempenhar para exercer tarefas, deveres e responsabilidades, a fim de alcançar com eficácia os objetivos profissionais a ele atribuídos (Blaskova *et al.*, 2015).

Dado que os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis têm falhado ao assegurar a formação docente de seus alunos, em virtude da baixa oferta de componentes curriculares voltados para a qualificação didático-pedagógica desses estudantes (Ferreira & Leal, 2020; Nganga *et al.*, 2022), entende-se que a responsabilidade dos docentes que lecionam nesse nível de ensino torna-se ainda maior, visto que os discentes se espelharão, de alguma maneira, nesses profissionais (Ferreira *et al.*, 2020). Nesse sentido, ao investigarem a contribuição do estágio de docência para o desenvolvimento de competências necessárias a essa função, como as indicadas por Zabalza (2003), Ferreira *et al.* (2020) constataram: a habilidade para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, o aprimoramento da comunicação, do relacionamento com os alunos e das formas de avaliar, entre outros aspectos.

Dada a discussão aqui exposta, ressalta-se que as características e competências docentes apresentadas na Tabela 1 servirão de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.3. Os Professores-Referência

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

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

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

- ser claro, organizado e dinâmico;
- adotar diferentes estratégias de ensino;
- proporcionar uma atmosfera para a aprendizagem;
- propor desafios, motivar e ensinar com entusiasmo;
- ter domínio do conteúdo ou da matéria ensinada;
- gerenciar, de maneira adequada, os aspectos afetivos, interpessoais, éticos, e não somente os didáticos, o que implica uma atitude positiva em relação à docência e aos seus alunos;
- ser justo e imparcial;
- sentir-se responsável pela aprendizagem de seus alunos;
- ser autocrítico em relação ao seu trabalho;
- inspirar respeito e confiança;
- incentivar a discussão e o diálogo;
- ter vocação para ensinar;
- ter comportamento fundamentado, em grande parte, por certas visões, crenças e pensamentos sobre ensino, seus objetivos, aprendizagem e avaliação; e
- ter como principal interesse assegurar a aprendizagem de seus alunos.

Mesmo que haja um currículo que o limite, o professor-referência é aquele profissional com capacidade de se desvencilhar do “engessamento” para instigar a autonomia, a reflexão e a crítica em seus alunos, a partir da “bagagem que carrega”, ou seja, o conhecimento teórico que possui e os saberes construídos a partir do seu processo de formação (inicial, continuada e permanente) e da experiência adquirida ao longo da carreira (Bagio *et al.*, 2019).

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

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

Com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido nas IES, Carlos-Guzmán (2021) considerou estudos realizados por ele e por outros pesquisadores acerca dos “bons professores”. Embora as pesquisas analisadas tenham sido desenvolvidas em locais e épocas diferentes, a partir de metodologias diversas, o autor observou que os estudos apresentavam grandes similaridades. Dessa forma, os achados consolidaram cinco categorias que definem um bom professor: 1) capacidade de ensino e domínio das matérias ministradas; 2) relacionamento interpessoal adequado com os alunos; 3) importância atribuída ao trabalho; 4) visões e perspectivas acerca da docência; 5) motivação, compromisso e responsabilidade com que exercem suas atribuições.

Ante o exposto, ao considerar o papel desempenhado pela pós-graduação na área contábil, sobretudo enquanto espaço formativo voltado para o ensino e para a pesquisa, torna-se relevante investigar as competências de professores-referência que atuam nesse nível de ensino.

3 Aspectos Metodológicos

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa. Foi realizada uma pesquisa de levantamento com os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil, a fim de identificar os fatores que representam as competências docentes de professores percebidos como referência na área.

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

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

As assertivas (itens) referentes às competências são apresentadas na Tabela 2 e foram denominadas como: COMP1, COMP2 e, assim, sucessivamente, até COMP20.

Tabela 2

Competências docentes investigadas

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

Fonte: elaborado pelas autoras.

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

Para a coleta de dados, realizou-se uma busca na Plataforma Sucupira (2023), a fim de levantar o número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis em funcionamento no Brasil. A partir das informações coletadas, verificou-se que estão ativos 28 programas de pós-graduação em Contabilidade. Desse total, 14 IES oferecem apenas o curso de mestrado, enquanto 14 ofertam tanto o curso de mestrado quanto de doutorado acadêmico. Tal como apontado por Nganga *et al.* (2022), nota-se que há uma maior concentração de cursos de doutorado nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Em contrapartida, constatou-se a ausência de programas de pós-graduação na Região Norte do país.

Antes de iniciar a coleta de dados, realizou-se um pré-teste do questionário aplicado a um grupo de cinco discentes egressos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e uma docente vinculada ao mesmo programa. O pré-teste teve como objetivo garantir a compreensibilidade, bem como a coerência do conteúdo do referido instrumento em relação à investigação pretendida. Os participantes indicaram sugestões para o aprimoramento do texto de alguns itens apresentados, a fim de dar maior clareza às proposições e evitar dúvidas por parte dos respondentes. Dessa forma, as sugestões foram acatadas pelas pesquisadoras.

Cabe ressaltar que, como o estudo envolveu a participação de pessoas, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição à qual as pesquisadoras estão vinculadas. A referida comissão aprovou a realização do estudo (CAAE: 68358822.7.0000.5152).

As coordenações e as secretarias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis foram contatadas, a partir dos endereços eletrônicos disponíveis nos sites institucionais dos cursos. No e-mail enviado, questionou-se o número de discentes matriculados e solicitou-se apoio na divulgação da pesquisa aos estudantes. Na mensagem encaminhada, constava o link do formulário (questionário) disponibilizado *online*, na plataforma Microsoft Forms.

Entre os programas contatados, poucos retornaram à solicitação sobre o número de alunos matriculados, o que constitui, portanto, uma limitação da pesquisa. Diante disso, ao consultar o Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação, vinculado à Plataforma Sucupira, verificou-se que, no ano de 2022, havia 833 discentes matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil, número que corresponde à população da pesquisa (Brasil, 2022).

A coleta de dados, mediante a aplicação de questionário, ocorreu entre 4/9/2023 e 7/11/2023. Foram obtidas 181 respostas, porém 4 delas tiveram que ser excluídas, em virtude de estarem vinculadas ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), área que não é escopo da pesquisa. Dessa forma, a amostra corresponde a 177 discentes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Ciências Contábeis.

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

Em seguida, realizou-se a análise fatorial exploratória. Trata-se de uma técnica multivariada de interdependência, que visa agrupar as relações observadas entre um conjunto de variáveis relacionadas identificando fatores comuns. A análise fatorial exploratória permite que uma grande quantidade de dados seja reduzida por meio de um agrupamento que reconhece fatores semelhantes entre eles (Fávero *et al.*, 2009). Nesse sentido, referida análise foi utilizada para identificar os agrupamentos das competências percebidas em um professor-referência.

4 Análise de Resultados

Como detalhado na seção sobre os aspectos metodológicos, a abordagem quantitativa desta pesquisa baseou-se na aplicação de questionário para a coleta de dados. O referido instrumento continha basicamente duas partes: uma com questões voltadas para a caracterização do perfil do participante e outra com assertivas voltadas para verificar as competências de professores-referência da pós-graduação em Ciências Contábeis, conforme a percepção dos respondentes (discentes). A Tabela 3 revela as informações que definem o perfil declarado pelos participantes da pesquisa.

Tabela 3

Caracterização do perfil dos discentes

Variável	Alternativas	Percentual	Quant.	
Gênero	Feminino	54,80	97	
	Masculino	44,06	78	
	Agênero ou não binário	0,56	1	
	Prefiro não responder	0,56	1	
Faixa etária	Até 30 anos	29,94	53	
	De 31 a 40 anos	39,54	70	
	De 41 a 50 anos	24,29	43	
	Acima de 51 anos	6,21	11	
Graduação	Administração	10,73	19	
	Ciências Contábeis	84,18	149	
	Ciências Econômicas	1,69	3	
	Engenharia	0	0	
	Outro curso	3,38	6	
Atuação profissional	Autônomo(a)	6,21	11	
	Dedicação exclusiva à pós	34,46	61	
	Setor privado	23,16	41	
	Setor público	36,15	64	
Curso em que está matriculado	Mestrado	63,27	112	
	Doutorado	36,72	65	
Região do PPG	Centro-Oeste	9,60	17	
	Nordeste	10,16	18	
	Norte	0	0	
	Sudeste	41,24	73	
	Sul	38,98	69	
PPGs por região	Centro-Oeste	PPGC UFG	2,82	5
		PPGCC UFMS	3,38	6
		PPGCONT UnB	2,82	5
	Nordeste	PPAC UFC	1,12	2
		PPGCONT UFBA	2,25	4
		PPGC UFPB	1,12	2
		PPGCC UFPE	1,69	3
		PPGCCON UFRN	2,25	4
		PPGC UFRPE	0,56	1
	Sudeste	CEPCON UFMG	9,03	16
		FUCAPE BH	0,56	1
		FUCAPE	2,25	4
		FUCAPE RJ	0,56	1
		PPGCC FEA-USP	3,95	7
		PPGCC FEA-USP/RP	1,12	2
PPGCC UFRJ		3,95	7	
PPGCC UFU		12,99	23	
PPGCON UFES		3,95	7	
Sul	PCO UEM	6,77	12	
	PPGC UFSC	1,12	2	
	PPGC UNIOESTE	3,95	7	
	PPGCC FURB	5,08	9	
	PPGCC UFSM	3,38	6	
	PPGCA UNOCHAPECÓ	1,69	3	
	PPGCCON FURG	5,08	9	
	PPGCONT UFPR	6,77	12	
	PPGCONT UFRGS	1,12	2	
	PPGs não identificados	8,47	15	
Possui experiência como docente	Sim	50,28	89	
	Não	49,71	88	

Fonte: dados da pesquisa.

Com base na Tabela 3, verifica-se que a maioria dos participantes da pesquisa pertencem ao gênero feminino (54,8%), têm idade entre 31 e 40 anos (39,54%) e possuem graduação em Ciências Contábeis (84,18%). Em relação à atuação profissional, percebe-se que a porcentagem de indivíduos que se dedica exclusivamente à pós-graduação (34,46%) é próxima daquela que atua no setor público (36,15%). Além disso, observa-se que a maioria dos respondentes estão matriculados no curso de mestrado (63,27%) e pertencem a programas de pós-graduação localizados na Região Sudeste (41,24%), e que a Universidade Federal de Uberlândia (12,99%) e a Universidade Federal de Minas Gerais (9,03%) foram as IES com maior representatividade, em termos de número de respondentes. Por fim, é possível observar que há um certo equilíbrio, em termos percentuais, entre os indivíduos que alegaram ter experiência com a docência (50,28%) e aqueles que não possuem (49,71%).

Na segunda parte do questionário, foram apresentadas proposições ligadas às competências docentes, que deveriam ser julgadas pelos respondentes. Destaca-se que as vinte assertivas apresentadas foram elaboradas com base nas características do professor universitário propostas por Gil (2020) e nas competências docentes sugeridas por Zabalza (2003). Dessa forma, os participantes da pesquisa (mestrandos e doutorandos) indicaram uma nota entre 0 e 10, conforme o grau de concordância com as proposições relacionadas ao professor-referência que atua na pós-graduação. Assim, a Tabela 4 revela as impressões desses discentes.

Tabela 4

Percepção dos discentes acerca das competências do professor-referência

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

Fonte: dados da pesquisa.

Com base na Tabela 4, verifica-se que, de maneira geral, as assertivas ligadas às competências docentes tiveram médias altas, tendo em vista que os valores foram superiores a 7, o que evidencia um alto de grau de concordância dos respondentes em relação às proposições apresentadas. Cabe destacar a assertiva 2 (Domina o conteúdo) e a assertiva 18 (Oferece informações claras e compreensíveis), que obtiveram as maiores médias dentre as demais, as quais referem-se às competências teórica e de comunicação indicadas por Zabalza (2003), respectivamente. Essas evidências corroboram o estudo de Amaral *et al.* (2020), que revelou a importância do conhecimento sobre o conteúdo que se leciona e da didática ao analisar o professor exemplar da pós-graduação em Contabilidade.

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

Após avaliar as vinte proposições ligadas às competências docentes indicadas no instrumento de coleta de dados, os respondentes foram convidados a listar por ordem de prioridade, cinco delas que considerassem essenciais em um professor-referência da pós-graduação na área contábil. Para a contagem das indicações realizadas pelos participantes, foram elaborados cinco rankings considerando as competências mais mencionadas em cada um deles. Assim, a Tabela 5 revela as competências percebidas como mais relevantes para os alunos.

Tabela 5

Competências essenciais em um professor-referência

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

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme as indicações dos respondentes, a COMP2 (Domina o conteúdo) teve maior destaque, seguida pela COMP7 (Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente), pela COMP8 (É incentivador), pela COMP12 (Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes) e pela COMP19 (Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino). Esse resultado, de certa forma, reforça as médias altas verificadas na Tabela 4, sobretudo no que diz respeito às competências ligadas ao domínio do conteúdo, à avaliação e ao incentivo, que obtiveram valores expressivos.

Os achados apresentados na Tabela 5 dialogam, portanto, com os estudos de Grohman e Ramos (2012), Carlos-Guzmán (2018) e Amaral *et al.* (2020), pois esses autores pontuaram que as competências ali elencadas definem o bom professor, que tem como principal interesse assegurar a aprendizagem dos alunos.

No questionário havia, ainda, 6 assertivas voltadas para a atuação profissional do professor-referência da pós-graduação, a fim de verificar a percepção dos discentes acerca dos papéis desenvolvidos por esses docentes. Nesse momento, os alunos deveriam atribuir uma nota entre 0 e 10, considerando o grau de concordância com as proposições indicadas. A Tabela 6 evidencia os principais achados.

Tabela 6

Atuação profissional do professor-referência

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

Fonte: dados da pesquisa.

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

Em contrapartida, as assertivas 1 (É editor de periódicos) e 6 (Ocupa cargos de gestão na universidade) obtiveram as menores médias, respectivamente, ou seja, os respondentes não percebem essas funções como preponderantes entre as atribuições do professor-referência. Ainda assim, esses achados evidenciam o reconhecimento sobre os múltiplos papéis que o docente desenvolve no exercício profissional, que não se limitam ao processo de ensino, na medida em que a pesquisa, a orientação acadêmica, a gestão e o envolvimento em atividades de extensão também fazem parte de suas atribuições (Zabalza, 2003; Slomski, 2007; Villar *et al.*, 2019).

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

O método de Rotação *Varimax* possibilitou agrupar as variáveis e quantificar os fatores, logo, um mesmo fator permite concentrar um determinado número de variáveis com altas cargas (Fávero *et al.*, 2009). Dessa forma, a Tabela 7 revela os 3 fatores identificados por meio da análise fatorial exploratória, os quais explicam 62% da variação total dos dados.

Tabela 7

Análise fatorial rotação *varimax*: competências do professor-referência

Itens	Fatores/Dimensões		
	Fator 1	Fator 2	Fator 3
COMP2 – Domina o conteúdo	0,683		
COMP3 – Identifica-se com a instituição em que atua e sabe trabalhar em equipe	0,683		
COMP4 – É sensível à heterogeneidade cultural presente na universidade e na sociedade	0,690		
COMP5 – É humorado	0,584		
COMP6 – Domina os recursos tecnológicos			0,519
COMP7 – Sabe avaliar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem do discente	0,776		
COMP8 – É incentivador	0,809		
COMP9 – É empático	0,782		
COMP10 – Tem a docência como objeto de análise e investigação, inclusive, com publicações na área de ensino		0,609	
COMP11 – É criativo	0,692		
COMP12 – Ao planejar as aulas, elenca os conteúdos de maior relevância para a formação profissional dos discentes	0,720		
COMP13 – É capaz de trabalhar em turmas numerosas e zela por um clima agradável em sala de aula	0,717		
COMP14 – É inovador	0,796		
COMP15 – Assume as responsabilidades inerentes à docência e empenha-se em ser o suporte do discente no processo de ensino	0,789		
COMP16 – Planeja o processo de ensino e aprendizagem conforme as diretrizes legais, o projeto didático pedagógico, a estrutura curricular da disciplina, de acordo com os recursos disponíveis	0,552		
COMP18 – Oferece informações claras e compreensíveis		0,547	
COMP19 – Elabora tarefas instrutivas e adota diferentes metodologias no processo de ensino	0,693		
COMP20. É reflexivo	0,713		
Autovalores (<i>Eigenvalue</i>)	46,44	8,92	6,65
% Variância explicada	28,60	16,89	16,51
% Variância acumulada	28,60	45,50	62,02
Alfa de <i>Cronbach</i>	0,93	0,50	-

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar a Tabela 7, cabe ressaltar a ausência das assertivas 1 (É sensível) e 17 (É questionador), que foram excluídas, em virtude da baixa carga fatorial apresentada. Diante dos fatores evidenciados, observa-se que o Fator 1, nomeado como “**Competências (inter) pessoais, institucionais e didático-pedagógicas**”, concentra a maior parte das variáveis (15 ao todo), que explicam 28,60% da variação total dos dados.

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

Diante do resultado encontrado no Fator 1, verifica-se que competências pessoais, como criatividade, incentivo, inovação, bom humor, empatia e reflexão, são aspectos valorizados pelos discentes em relação ao professor-referência. Isso evidencia que, embora o domínio didático seja importante no ensino, assegurar um ambiente de confiança, afeto e acolhimento à aprendizagem também é fundamental. Nesse sentido, destaca-se a importância do relacionamento entre professor e aluno para o processo de formação desse indivíduo (Carlos-Guzmán, 2021).

Em relação às demais competências que integram o Fator 1, destacam-se: o conhecimento teórico e a identificação com a instituição onde o docente atua, bem como o trabalho em equipe, a avaliação, o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, a comunicação, a tutoria, a seleção e adoção de diferentes metodologias no processo de ensino. Diante disso, percebe-se o quanto essas competências estão alinhadas às escolhas que definem a atuação do professor, no que se refere à proposição dos objetivos educacionais estabelecidos ao trabalhar uma disciplina, dado o conteúdo programático previsto, a seleção e aplicação das metodologias de ensino, a definição dos critérios de avaliação (Marques & Biavatti, 2019).

O Fator 2, nomeado “Competência investigativa e de debate”, está associado ao interesse do professor pela docência enquanto objeto de estudo, bem como ao esforço desse profissional em proporcionar um cenário propício para a aprendizagem pautado no diálogo, com incentivo à discussão sobre temas controversos e desafiadores em sala de aula (Carlos-Guzmán, 2018; Gil, 2020). Observa-se que as variáveis que integram esse fator apresentam cargas fatoriais relativamente altas, com índices superiores a 0,5, o que revela que os discentes apreciam as competências que o compõem.

E, por fim, o Fator 3, nomeado como “Competência tecnológica”, concentra uma única variável, ligada ao potencial das tecnologias em facilitar o compartilhamento de informações. Essa competência abrange tanto o domínio de técnicas didáticas já consolidadas como os conhecimentos sobre o manuseio de informações, a elaboração de manuais de aprendizagem, a atenção dada à relação de tutoria, entre outros aspectos (Zabalza, 2003).

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

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

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

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

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

Ao analisar a relação que se estabelece entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar os diferentes perfis, formações, histórias de vida e experiências desses indivíduos. A partir dos comentários, verifica-se o quanto o aspecto humano é valorizado pelos discentes de pós-graduação, na medida em que a empatia, o incentivo e a reflexividade são fatores essenciais, que atuam de maneira complementar às competências técnicas e teóricas esperadas de um professor-referência. Nas palavras de Carlos-Guzmán (2021), não se deve negar a relevância da didática, mas é preciso reconhecer que a docência é mais do que isso, pois a relação afetiva é tão importante quanto.

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

5 Considerações Finais

A pesquisa teve como objetivo identificar os fatores que representam as competências docentes de professores percebidos como referência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, sob a perspectiva dos discentes desse nível de ensino. Os achados revelaram a valorização de competências associadas ao domínio do conteúdo e à clareza no compartilhamento de informações, reforçando a importância desses aspectos para a construção de uma prática pedagógica eficaz e significativa.

Além disso, os discentes destacaram um conjunto de competências que qualificam o professor-referência, que abrangem desde o planejamento das aulas até a utilização de metodologias de ensino inovadoras, a fim de promover um ambiente de interação e aprendizado. Essas evidências sinalizam que a atuação docente, em nível de pós-graduação, requer a conjugação de habilidades técnicas e pedagógicas, atentando-se às demandas do mercado, mas principalmente à formação integral dos alunos.

A partir da análise fatorial exploratória, foram identificados três fatores principais: Competências (inter)pessoais, institucionais e didático-pedagógicas; Competência investigativa e de debate; e Competência tecnológica. Esses resultados reforçam a complexidade do papel do docente nos programas de pós-graduação da área contábil, pois não basta compartilhar o conhecimento: espera-se que esses professores sejam capazes de integrar pesquisa, ensino e inovação, ao promover um ambiente de aprendizagem que seja dinâmico e alinhado às necessidades institucionais e sociais.

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

Este estudo busca promover uma reflexão em torno dos profissionais que têm como responsabilidade a formação inicial de docentes e pesquisadores. Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa contribui não só ao discutir o papel da pós-graduação nesse processo de formação, mas, principalmente, ao evidenciar a percepção dos alunos em torno dos professores-referência que os inspiram/motivam a buscar esse nível de qualificação. Logo, espera-se que os resultados possam contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional daqueles que atuam como docentes. Ademais, entende-se que a expectativa de crescimento pessoal e profissional de professores e alunos deve ser considerada e deve nortear a dinâmica dos programas de pós-graduação.

A ênfase nas competências pessoais dos docentes revela a importância de proporcionar um ambiente de ensino que promova a motivação e o engajamento, por parte dos professores e dos alunos. Nesse sentido, as implicações da pesquisa abrangem tanto a formação de docentes quanto a organização dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis. Os achados sugerem que esses cursos devem priorizar um equilíbrio entre as formações técnica e humana, com vistas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais, assegurando, assim, uma qualificação mais ampla para os futuros profissionais. Ademais, essas implicações contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão dos cursos de pós-graduação, pois ressaltam a importância de haver uma formação integral para os professores, que associe o rigor acadêmico às competências humanas.

Ao enfatizar o papel do professor-referência na formação de futuros docentes e pesquisadores, o estudo revela que professores mais qualificados e humanos podem não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas, principalmente, inspirar e motivar os alunos a buscarem as carreiras acadêmica e profissional com mais afinco. Nessa conjuntura, os programas de pós-graduação devem oferecer condições que possibilitem o desenvolvimento contínuo de todos os envolvidos, o que pode favorecer a qualidade e a inovação no ensino e na pesquisa nesse contexto.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a ausência de respostas por parte das secretarias e coordenações dos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis quanto ao número de alunos matriculados durante o período da pesquisa. Isso dificultou a sensibilização dos estudantes e, conseqüentemente, a coleta de dados. Além disso, resalta-se que o instrumento de coleta de dados aplicado (questionário) não apresentava uma definição prévia para o termo “professor-referência”, o que pode representar uma limitação da pesquisa. Por fim, entende-se que os resultados aqui divulgados se limitam à amostra investigada, o que impossibilita a sua generalização.

Para futuras pesquisas, sugere-se que seja realizada uma investigação com abordagem qualitativa, a fim de compreender, de maneira mais aprofundada, a percepção dos alunos de pós-graduação em Contabilidade sobre as competências de professores que considerem como referência. Em alguns programas de pós-graduação da área contábil, periodicamente, os discentes são convidados a participar do processo de avaliação de seus professores. Nesse sentido, sugere-se também que seja realizada uma pesquisa com os docentes mais bem avaliados desses cursos, a fim de compreender seus perfis, suas competências e suas trajetórias profissionais.

Referências

- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Alves, A. V. S., Barbosa, C. R., & Dib, A. (2016). Fundamentos pedagógicos e a formação docente: a experiência do estágio à docência. *Revista Docência do Ensino Superior*, 6(2), 63-88. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2186>
- Amaral, L. B., Freitas, A. G. de R., & Pinheiro, L. E. T. (2020). Perfil que define um professor exemplar: Percepção de alunos da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 14(1), 34-56. <https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v14i1.35193>
- Bagio, V. A., Castanho, M. E. de L. e M., & Pereira, A. L. (2019). Ser bom professor: Quem, quando, como e para quem. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 41(2). <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i2.46570>
- Beraza, M. A. Z. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

- Blaskova, M., Blasko, R., Figurska, I., Sokol, A. (2015). Motivation and development of the university teachers' motivational competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.746>
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (2022). Ministério da Educação. *Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação*. Recuperado de: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection3e288b99d39bb09ac116>
- Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F., & Souza, V. de O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Carlos-Guzmán, J. J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Carlos-Guzmán, J. J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(111). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3905>
- Dunn, K. A., Hooks, K. L., & Kohlbeck, M. J. (2016). Preparing future accounting faculty members to teach. *Issues in Accounting Education*, 31(2), 155–170. <https://doi.org/10.2308/iace-50989>
- Durso, S. O., Cunha, J. V. A., Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71). <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080>
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. L., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: Modeagem multivariada para tomada de decisões*. Elsevier.
- Ferreira, L. V., & Leal, E. A. (2020). O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: Competências docentes adquiridas na pós-graduação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5326>
- Ferreira, L. V., Leal, E. A., & Farias, R. S. (2020). O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 14(2), 158-176.
- Gil, A. C. (2020). *Metodologia do ensino superior*. 5 ed. GEN.
- Grohmann, M. Z., & Ramos, M. S. (2012). Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: Percepção de mestrandos de Administração. *Avaliação*, 17(1), 65-86. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000100004>
- Hillen, C., Laffin, M., & Ensslin, S. R. (2018). Proposições sobre formação de professores na área contábil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(106). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3060>
- Lizardo, E.; Bonone, L. M.; Olorruama, D.; Fairbanks, C.; Sousa, E. J. S. (2023). *Dossiê Florestan Fernandes: Pós-graduação e trabalho no Brasil*. São Paulo: ANPG/CEMJ. Disponível em: https://jornal.pucsp.br/sites/default/files/dossie_florestan_fernandes_qrcode.pdf.
- Lowman, J. (2004). *Dominando as técnicas de ensino*. Atlas.
- Machado-Taylor, M. L., Soares, V. M., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. M. R. (2011). What factors os satisfaction and motivation are affecting the development of the academic career in Portuguese higher education institutions? *Revista de Administração Pública*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000100003>

- Marques, L., & Biavatti, V. T. (2019). Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: Evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. *Revista GUAL*, 12(2), 24-47. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: Uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Espanha, 14(1), 83-99. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- Nganga, C. S. N.; Casa Nova, S. P. C.; Lima, J. P. R. (2022). (Re)Formação docente em Contabilidade: Uma reflexão sobre os programas de doutorado no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 16. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2022.191038>
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, (34), 169-184. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>
- Silva, A. B. da, & Costa, F. J. da. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30-57. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p30>
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: Contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), 89-105. <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>
- Slomski, V. G., & Martins, G. de A. (2008). O conceito de professor investigador: Os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 6-21. Recuperado de: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1057>
- Villar, E. G., Correa, M. V. P., Walter, S. A., & Lourenço, M. L. (2019). As múltiplas representações no cotidiano: Os papéis do docente de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil. *Revista Alcance*, 26(3), 334-347. [https://doi.org/10.14210/alcance.v26n3\(Set/Dez\).p334-347](https://doi.org/10.14210/alcance.v26n3(Set/Dez).p334-347)
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Traduzido por Ernani Rosa. Artmed.