



EXPECTATIVA E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS DOCENTES

*Ricardo A. Antonelli, Romualdo D. Colauto,
e Jaqueline V.A. Cunha*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 4 de octubre de 2011
Fecha de dictaminación: 15 de diciembre de 2011
Fecha de aceptación: 17 de enero de 2012



O trabalho de David McClelland, intitulado *Testing for competence rather than for intelligence* publicado na revista *American Psychologist*, em 1973, despertou, tanto no mundo acadêmico quanto no mundo dos negócios, o interesse pela importância das competências individuais. McClelland (1973) demonstrou que os testes utilizados em avaliações escolares e os tradicionais testes de inteligência da época não prediziam o sucesso dos indivíduos no trabalho e no decorrer da vida. Para isso, utilizou comparações entre profissionais bem e mal sucedidos com o objetivo de identificar as características daqueles bem sucedidos. As conclusões de McClelland (1973) comprovaram a necessidade da avaliação por competências para possibilitar uma melhor medição do potencial de sucesso dos candidatos. Pereira (2007) afirma que o mérito do estudo de McClelland (1973) foi o de revelar que uma pessoa competente não é apenas aquela com a melhor formação técnica e que existem outras características que estão relacionadas com o sucesso profissional que extrapolam o conhecimento técnico aprofundado de determinados assuntos.

Na área contábil, a necessidade de aprimoramento de competências individuais se acentuou com as recentes alterações na legislação societária brasileira de 2007 e a convergência das normas de contabilidade às normas internacionais. Estas alterações impulsionaram e obrigaram os profissionais da área contábil e as corporações de forma geral, a manusearem um maior número de informações para assegurar aos gestores respostas rápidas, precisas e fidedignas. Consequentemente, estas necessidades organizacionais se refletiram diretamente na educação. Medeiros e Oliveira (2009) relatam que as novas atribuições esperadas do perfil do trabalhador têm aumentado as exigências no processo de formação que visam desenvolver competências de educabilidade, de relacionamentos e aquelas classificadas como básicas nos diferentes campos de conhecimento.

Aliada a este fator, a expansão do ensino superior pode ser percebida com mais intensidade nos últimos anos, com a abertura de novas IES (Instituições de Ensino Superior), autorização de novos cursos além da crescente demanda por docentes. Toda esta expansão no ensino é resultado dos esforços do governo brasileiro, por meio de investimentos e políticas que visam facilitar o acesso da população à educação, dentre elas, a criação do ReUni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais); PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil); ProUni (Programa Universidade para Todos); e ainda o Fies (Financiamento Estudantil).

Um fato preocupante nestes incentivos governamentais é se as medidas de incentivo de acesso à educação não estão deixando de lado os esforços de melhoria contínua na qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. Este artigo mostra que há necessidade de melhorias na qualidade do ensino para que as IES não se reduzam a simples entidades que repassam conteúdos, mas que fornecem suporte para que os estudantes desenvolvam suas próprias habilidades, competências e valores para gerar capacitação pessoal e profissional, transformando-os em agentes de mudanças e participantes plenos na sociedade em que estão inseridos.

Outro ponto importante discutido no texto é a satisfação dos discentes, além é claro de suas expectativas, visto que em qualquer empresa ou instituição, a relação expectativa/satisfação é um fator chave para avaliar a qualidade dos serviços prestados, inclusive para aquelas voltadas ao ensino. Corso, Santos, Faller, Vieira e Rodrigues (2008) destacam que as IES possuem como maior finalidade a satisfação de seus alunos com o ensino ofertado e que para isso é necessária atenção à totalidade dos serviços prestados com ênfase na qualidade do ensino.

Além de avaliar a satisfação/expectativa dos discentes, outro fator fundamental é a forma pela qual o ensino é operacionalizado a fim de garantir melhor qualidade. Neste sentido, as habilidades de ensino inerentes aos docentes devem ser consideradas. Carvalho (1989) esclarece que as habilidades de ensino são os conjuntos de comportamentos do professor, quando este está face a face com seus alunos, que são possíveis de serem definidos, observados e quantificados. Neste contexto, muitos debates vêm ocorrendo no ensino baseado em competências, que segundo Nunes e Barbosa (2006) tem sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países, incluindo o Brasil. Prova disto é a reforma da educação operacionalizada no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20/12/1996, que especifica para o ensino superior as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) a adoção da pedagogia de competências, exaltando assim a importância desta metodologia.

Neste contexto destacam-se dois pontos importantes que são tratados neste estudo: escassez de profissionais de contabilidade diferenciados para suprir as necessidades organizacionais contemporâneas; e verificação se as IES formam profissionais de acordo com as expectativas do mercado, que segundo a LDB deve ser regida pela perspectiva de competências. Estes dois pontos permeiam a questão de pesquisa do estudo: **Qual o grau de satisfação e expectativa dos estudantes do curso de Ciências Contábeis em relação às competências dos docentes?** Desse modo, o estudo tem como objetivo principal avaliar o grau de satisfação e expectativa dos estudantes do curso de Ciências Contábeis com relação às competências docentes. O artigo está estruturado em quatro seções além da introdução. Primeiro, apresenta-se o marco teórico; após a trajetória metodológica. Depois são apresentadas a análise dos resultados, as conclusões e recomendações para pesquisas futuras.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Aspectos conceituais de competências pedagógicas

A temática de competências é debatida por meio de dois aspectos. O primeiro remete às competências relacionadas ao indivíduo, como os estudos de McClland (1973), Boyaltiz (1982) e Durand (1998). A segunda temática é representada por Hamel e Prahalad (1995) e Ruas (2005), com os estudos das competências nas organizações. Hamel e Prahalad (1995) introduzem o conceito *core competence* (competência essencial) e revelam que as empresas com maior sucesso futuro serão aquelas que melhor identificarem e desenvolverem suas competências, obtendo assim vantagem competitiva em relação às outras. De acordo com Hamel e Prahalad (1995 *apud* Pereira, 2007:69) o conceito *core competence* pode ser brevemente definido como:

um conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isolada que permitem a empresa oferecer um benefício fundamental ao cliente [e deve ser] competitivamente única. Uma competência essencial é realmente essencial quando constitui a base para a entrada em novos mercados de produtos.

O foco desta pesquisa fundamenta-se principalmente nas competências docentes sob a ótica dos discentes do curso de Ciências Contábeis. Desse modo, investigam-se competências relacionadas ao indivíduo. No entanto, não são ignoradas as competências organizacionais. As competências organizacionais também são consideradas no pressuposto de existir uma mútua influência entre elas,

com o estabelecimento das competências individuais por meio da reflexão das competências organizacionais (Dutra, 2004).

Pereira (2007) observa que Bitencourt (2001) realizou uma revisão bibliográfica obtendo 21 definições para competências. Nessa pesquisa, destacam-se duas definições principais: competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações, entre outros, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000); competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessário para o desenvolvimento de propósitos pré-definidos (Durand, 1998).

FIGURA 1. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS A ATIVIDADE DOCENTE DE ENSINO

Dimensão	Competência	Definição da competência
CONHECIMENTOS	Domínio área de conhecimento	É a capacidade de possuir conhecimentos sólidos numa área específica, bem como experiência profissional adquirida através da pesquisa científica.
	Didático-Pedagógica	É o conhecimento de conceitos fundamentais didático-pedagógicos, adquirido através de cursos e/ou treinamentos específicos.
HABILIDADES	Relacionamento interpessoal	É a capacidade de estabelecer um relacionamento harmônico e saudável com os seus alunos, inclusive sabendo administrar de forma equilibrada as eventuais situações conflitantes que possam surgir.
	Trabalho em equipe	É a capacidade de cooperar e obter cooperação de seus colegas nas atividades de ensino com objetivos comuns.
	Criatividade	É a capacidade de criar soluções inovadoras na condução do processo ensino-aprendizagem.
	Visão Sistêmica	Capacidade de perceber a integração e a interdependência de assuntos diversos que contribuem para uma maior eficácia do processo ensino-aprendizagem.
	Comunicação	Capacidade de ouvir, processar, compreender e expressar-se de diversas formas e usar o <i>feedback</i> de forma adequada para facilitar a interação com seus alunos.
	Liderança	É a capacidade de incentivar e influenciar seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais do seu processo de aprendizagem.
	Planejamento	É a capacidade de planejar e organizar as diversas atividades do processo ensino-aprendizagem.
ATITUDES	Comprometimento	É o comportamento relacionado com o nível de envolvimento na obtenção de resultados positivos nos processos ensino-aprendizagem sob a sua responsabilidade.
	Ética	É o comportamento orientado por princípios e valores universais de cidadania, em especial na relação com seus alunos.
	Proatividade	É o comportamento relacionado ao ato de praticar ações concretas por iniciativa pessoal para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
	Empatia	É a capacidade de se colocar no lugar do aluno, e a partir disto criar uma relação de confiança e harmonia que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.
	Flexibilidade	É a capacidade de adaptar-se a novas situações e de rever posturas quando necessário na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: adaptado de Durand (1998) e Pereira (2007)

Pereira (2007:63) explica que as competências individuais são características de uma pessoa, sendo relacionadas ao seu desempenho em qualquer atividade profissional. Dito desta maneira “parece simples, mas abordagens distintas sobre estes conceitos, oriundas de correntes teórico-filosóficas diferentes, surgiram ao longo das últimas décadas”. E ainda, faz menção às duas principais correntes: (I) comportamentalista - americana, com McClelland (1973) como precursor e com foco nos atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançarem um desempenho superior; (II) construtivista -

francesa com Durand (1998) como um de seus representantes e com ponto central em enfatizar a vinculação entre trabalho e educação, indicando as competências como resultantes de processos sistemáticos de aprendizagem.

Baseando-se na concepção construtivista, Durand (1998) propõe uma definição das competências olhando em três dimensões (conhecimentos, habilidades e atitudes) com a associação de aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho. Vasconcelos (2009) cita o conhecimento como domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica; as habilidades como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento; e as atitudes como comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade. Com foco nas competências necessárias à docência explana-se na Figura 1 as 14 competências baseadas em Pereira (2007) e agrupadas nas três dimensões de Durand (1998).

1.2. Estudos precedentes na avaliação das competências docentes

As competências docentes ou atributos necessários à formação do professor são alvo dos estudos de Shulman (1986), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Alarcão (1998), Kuenzer (1999) e Pereira (2007). Com foco no ensino da contabilidade as competências docentes são debatidas por Laffin (2007), Slomski (2008) e Vasconcelos (2009).

Shulman (1986) estudou os conhecimentos necessários à prática docente e os categorizou da seguinte forma: conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento didático em geral; conhecimento curricular; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento do contexto escolar e conhecimento dos fins educativos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) estudaram quatro modalidades de saberes: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes da formação profissional advêm das instituições de formação docente oriundas das ciências da educação. Os saberes das disciplinas existem em diversas áreas do conhecimento. Os saberes curriculares comportam os discursos, conteúdos e métodos que são contemplados na operacionalização das disciplinas pelas instituições de ensino. Por último, os saberes da experiência são descobertos pela prática do docente em dia a dia.

Alarcão (1998), baseado nas categorias de conhecimento de Shulman (1986), adiciona a categoria da filiação profissional docente, contemplando o reconhecimento do próprio docente de acordo com seu valor, seu potencial e sua função social. Com o foco na formação docente, Kuenzer (1999) mostrou os conhecimentos necessários a este processo: (I) conhecimento do contexto no qual está inserido o docente; (II) da instituição educacional; (III) das teorias e práticas educacionais; (IV) da ética; e por último (V) do comprometimento com a pesquisa.

Pereira (2007) fez uma vasta pesquisa sobre as competências docentes, fragmentando-as de acordo com as duas atividades desempenhadas pelo docente: ensino e pesquisa. O resultado final de seu trabalho obteve 13 competências necessárias para os dois papéis da docência, mais uma competência específica para ensino (competência didático-pedagógica) e outra para a pesquisa (competência metodologia científica). Dentre as IES pesquisadas, o desempenho superior de algumas em relação às outras pode estar relacionado com a presença de quatro competências, dentre elas: domínio da área de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento. As competências investigadas pelo autor serão destacadas no decorrer do trabalho.

Com a suposição que o docente tem a intenção de auxiliar o aluno na assimilação dos diferentes saberes e ao mesmo tempo de aprender, Laffin (2007) destacou os atributos da identidade profissional docente: (I) domínio dos conhecimentos específicos; (II) ênfase na articulação dos conteúdos contábeis com outras áreas do conhecimento; (III) a profissionalização do professor de contabilidade com reflexos diretos na formação de novos profissionais com perfil crítico ao novo cenário da área; (IV) apoio na valorização profissional contábil em aspectos salariais, condições de trabalho e formação continuada; (V) compreensão da tríade ensino/pesquisa/extensão como primordial ao seu trabalho.

Slomski (2008) estudou os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis, em que seus resultados são analisados por meio de visões, dentre elas: (I) visão do conhecimento; (II) da educação; e (III) da aprendizagem; (IV) do ensino; (V) do currículo; (VI) da avaliação; (VII) sobre o papel do professor. Vasconcelos (2009) identificou as competências existentes nos professores dos cursos de Ciências Contábeis da região Nordeste. Constatou que algumas competências necessitam de maior atenção, principalmente no que se refere a um melhor preparo didático-pedagógico. Salienta que as competências estão em constante mudança e aperfeiçoamento, necessitando de atitude por parte do docente para se tornarem mais efetivas.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1. Classificação da pesquisa

O estudo é classificado (I) do ponto de vista de seus objetivos como descritivo, pois os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem a interferência do pesquisador; (II) quanto aos meios de investigação utilizam-se métodos não-experimentais por não se manipular as variáveis diretamente; (III) quanto à abordagem do problema caracteriza-se como um estudo quantitativo; (IV) em relação aos procedimentos de pesquisa é utilizado o estudo de campo (Cooper e Schindler, 2003; Hair, Babin, Money e Salouel, 2005).

2.2. Instrumento de coleta de dados

Como estratégia de coleta de dados foi realizada uma *survey* aplicada por meio de questionário, semelhante ao empregado nas pesquisas de Pereira (2007) e Vasconcelos (2009). O primeiro estudo foi aplicado no curso de Engenharia Química, onde o autor propôs um modelo composto por 13 competências necessárias para os dois papéis da docência, mais uma competência específica para ensino (competência didático-pedagógica) e outra para a pesquisa (competência metodologia científica). No total o modelo compreende 15 competências docentes. Posteriormente Vasconcelos (2009) adaptou e replicou o modelo proposto por Pereira (2007) para os professores de Ciências Contábeis. Vasconcelos (2009) incorporou ao estudo anterior pesquisas sobre o rol de competências passíveis de serem incorporadas ao cotidiano do docente contábil e ainda, acrescentou diferenças no ensino de Engenharia Química e Ciências Contábeis. Assim, incluiu dois atributos ao instrumento inicial: (I) capacidade do docente se mostrar disponível para atendimento extra-classe para os alunos (competência comprometimento); e (II) disponibilidade em fazer auto-avaliação do seu trabalho como docente (competência flexibilidade). O instrumento final de Vasconcelos (2009) compreende 27 assertivas, todas do tipo *Likert* adaptada, com dez níveis variando de "0" (não possui) a "10" (possui totalmente) para medir o grau de intensidade das competências docentes.

A escolha do questionário desenvolvido por Pereira (2007) em sua tese e posteriormente adaptado por Vasconcelos (2009) teve como objetivo utilizar um instrumento de pesquisa já testado e que possui capacidade de captar as competências que contribuem para melhorar a compreensão do trabalho dos docentes universitários. No entanto, ainda foram necessários ajustes ao instrumento de Vasconcelos (2009) uma vez que o objeto de seu estudo foram os docentes neste estudo pretende-se investigar a percepção dos discentes de Ciências Contábeis sobre as competências docentes.

FIGURA 2. ASSERTIVAS DO INSTRUMENTO

Competência	Questão	Descrição da questão
Domínio Área de Conhecimento	Q01	Possuírem sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas.
Didático-Pedagógica	Q02	Possuírem conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos.
	Q03	Estabelecerem um relacionamento harmônico e saudável com seus alunos.
Relacionamento interpessoal	Q04	Administrarem de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus alunos.
	Q05	Realizarem atividades de ensino conjuntas com outros docentes com objetivos comuns.
Trabalho em equipe	Q06	Criarem soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
Criatividade	Q07	Perceberem a integração e a interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação.
	Q08	Refletirem com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.
Visão Sistêmica	Q09	Ouvirem, processarem e compreenderem as diferentes necessidades dos alunos e fornecerem <i>feedback</i> adequado.
	Q10	Expressarem bem, em especial, de forma oral, de modo que possam ser facilmente compreendidos pelos seus alunos.
Comunicação	Q11	Incentivarem os seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem.
	Q12	Influenciarem os seus alunos em relação as suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.
Liderança	Q13	Saberem elaborar programas e planos de curso de disciplinas da graduação.
	Q14	Saberem preparar material didático de apoio às atividades do curso.
	Q15	Organizarem a seqüência lógica das atividades de cada aula lecionada.
Planejamento	Q16	Comprometerem-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
	Q17	Mostrarem-se disponíveis para atendimento extraclasse para os alunos.
Comprometimento	Q18	Demonstrarem respeito pelos seus alunos.
	Q19	Utilizarem um critério único de avaliação para todos os seus alunos.
Ética	Q20	Terem iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.
	Q21	Criarem uma relação de confiança e harmonia com seus alunos que conduzam a um maior grau de abertura deles (docentes) para aceitar conselhos e sugestões.
Proatividade	Q22	Colocarem-se no lugar do aluno e tentarem compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado.
	Q23	Adaptarem-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua.
Empatia	Q24	Estarem dispostos a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.

Fonte: adaptado de Pereira (2007) e Vasconcelos (2009)

Primeiramente foram retiradas três questões do instrumento, pois os discentes não teriam como respondê-las: (I) realiza pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas; (II) participa de cursos didáticos pedagógicos; (III) faz auto-avaliação do seu trabalho como docente. Por último, as 24

assertivas que compõem o instrumento foram adaptadas para serem aplicadas aos discentes, sendo que em cada uma foi solicitado aos discentes avaliarem: sua **satisfação**, demonstrando o quanto estão realizados com as competências docentes vivenciadas no decorrer da graduação; suas **expectativas**, representando o que eles esperam de seus docentes. Na Figura 2 estão elencadas as assertivas finais utilizadas nesta pesquisa, após as adaptações necessárias.

Para caracterização do perfil do respondente foram utilizadas seis variáveis: idade; gênero; IES; período/ano em curso; conclusão de outra graduação e se trabalha profissionalmente no momento. A coleta dos dados ocorreu por meio de visitas realizadas durante as aulas da graduação, no período de 10/05/2011 a 30/06/2011, onde foi apresentada a pesquisa em sala e distribuído o questionário impresso. Foram obtidas 202 respostas válidas, constituindo-se na amostra final desta pesquisa.

2.3. Caracterização da amostra

Buscou-se medir, de acordo com uma escala de ordenação, o grau de intensidade das competências dos docentes na visão dos discentes do curso de Ciências Contábeis. A pesquisa teve o cuidado de questionar somente discentes com maior vivência na graduação, para que suas respostas tivessem maior propriedade. Por este motivo, a população pesquisada foi composta por estudantes do curso de graduação de Ciências Contábeis regularmente matriculados a partir do 5º período (cursos semestrais) e 3º ano (cursos anuais) da UFPR (Universidade Federal do Paraná), UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). A estratificação da amostra justifica-se por buscar apenas estudantes que já haviam vivenciado maior experiência em sala de aula.

Foram obtidas 202 respostas válidas, de modo que, no bloco do instrumento referente à caracterização da amostra algumas questões são ressaltadas. A amostra é constituída predominantemente por estudantes da UFPR (61,4%). O restante da amostra fragmentou-se em estudantes da UFMG, 36 (17,8%) e 42 (20,8%) da UTFPR. Em relação à faixa etária a maior parte dos respondentes são jovens com idade entre 20 e 30 anos (84,2%). A fragmentação etária da amostra foi: até 19 anos (6,4%); de 20 a 25 anos (63,9%); de 26 a 30 anos (20,3%); de 31 a 35 anos (6,4%); de 36 a 40 anos (1,0%); de 41 a 45 anos (0,5%) e com idade acima de 46 anos (1,5%). Juntamente com a faixa etária foi verificado o período ou ano que o discente estava cursando na época da pesquisa. Observou-se que 93 (46,0%) dos alunos são do 3º ano ou 5º/6º período e 109 (54,0%) do 4º ano ou 7º/8º período.

Com relação ao trabalho profissional, observa-se que a grande maioria dos discentes exerce atividade profissional paralela à graduação, com 95,5% e apenas nove respondentes de dedicam exclusivamente aos estudos. O gênero dos alunos também foi analisado. Há alguns anos o curso de Ciências Contábeis era essencialmente masculino, de acordo com Faria, Come, Poli e Felipe (2006), o que não ocorre na atualidade. A amostra é constituída por 121 mulheres e 81 homens, ou seja, 59,9% dos respondentes pertencem ao gênero feminino. A última questão deste bloco foi para a verificação dos graduandos já possuírem outra graduação. Na amostra, 176 elementos não possuem outra graduação. Os outros 26 as possuem mais comumente em Administração (12 graduados); Direito (4) e em Matemática (2).

2.4. Validação do instrumento

Antes de realizar o tratamento estatístico descritivo e univariado dos dados foram utilizadas técnicas estatísticas multivariadas, primeiramente com a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para possibilitar um aumento no poder das análises estatísticas empregadas e o coeficiente Alfa de *Cronbach*, para testar a

confiabilidade de escala do instrumento. Primeiramente foram validadas as respostas relacionadas à satisfação e posteriormente às expectativas.

2.4.1. Validação das questões relativas à satisfação

A utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) objetivou detectar padrões nos dados para serem agrupados e interpretados mais facilmente, além de não exigir que o pesquisador tenha conhecimento prévio em relação à dependência entre as variáveis (Field, 2009). O autor cita que para a utilização da AFE na validação de questionário é aconselhável checar a confiabilidade da escala. Neste estudo optou-se pelo coeficiente Alfa de *Cronbach*, com valor ideal mínimo de 0,7, podendo ser aceito 0,6 para pesquisas exploratórias (Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham, 1998).

De acordo com Field (2009), optou-se pela utilização do método de componentes principais devido à preocupação em determinar somente os componentes lineares existentes dentro dos dados e a forma como as variáveis podem contribuir para cada componente. Para melhorar o poder explicativo dos fatores foi utilizada a rotação ortogonal *Varimax*, que consiste em tentar agregar um menor número de variáveis sobre cada fator resultando em mais aglomerados de fatores interpretáveis (Field, 2009). Primeiramente foi realizada a AFE com número de fatores com autovalores (*eigenvalues*) maiores do que um, gerando quatro fatores para o instrumento (12,57; 1,35; 1,29; 1,14). Devido à proximidade com o quinto fator (0,804), optou-se pela realização de uma rodada com a extração de cinco fatores, devido às ponderações de Jolliffe (1986), que relata que o critério *Kaiser* (que considera somente *eigenvalues* maiores que 1,0) é muito rígido e sugere reter todos os fatores com autovalores maiores que 0,70.

Na verificação da tabela de comunalidades foi identificado que algumas variáveis apresentavam baixo valor comparado às outras: Q09, Q10, Q11, Q12, Q13, Q18 e Q17. Foi realizada nova rodada com a retirada destas variáveis visando melhorar o poder de explicação do modelo.

TABELA 1. AFE DO SURVEY REFERENTE À SATISFAÇÃO DISCENTE

Rotated Component Matrix ^a	Fatores				
	1	2	3	4	5
Q01		0,729			
Q02		0,692			
Q03				0,807	
Q04				0,742	
Q05			0,638		
Q06			0,648		
Q07			0,744		
Q08			0,770		
Q14		0,753			
Q15		0,794			
Q16		0,533			
Q19					0,858
Q20	0,761				
Q21	0,754				
Q22	0,846				
Q23	0,657				
Q24	0,741				

Nota. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

^a Rotation converged in 5 iterations.

Desta forma o modelo passou a explicar 77,8% conforme a Tabela 1. Destacam-se os detalhes da AFE gerada: a matriz de correlação teve todos os valores próximos de zero; o teste KMO foi satisfatório com

0,928 e o teste de esfericidade continuou validando o modelo; a matriz anti-imagem teve todos os valores da diagonal maiores que 0,50; todos os indicadores apresentaram alto poder explicativo com valores acima de 0,722.

A etapa seguinte foi a verificação da confiabilidade de escala com o coeficiente Alfa de *Cronbach* de todo o instrumento (17 variáveis) e posteriormente por constructo. Salienta-se o cuidado em relação ao pressuposto do coeficiente, de forma que nenhuma correlação teve valores negativos. Na Tabela 2 detalham-se os valores encontrados para o Alfa de *Cronbach*.

TABELA 2. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH DO SURVEY REFERENTE À SATISFAÇÃO DISCENTE

Constructos (Fator)	Alfa da pesquisa
Fator (1) – proatividade/empatia/flexibilidade	0,909
Fator (2) – domínio da área/didático-pedagógico/planejamento/comprometimento	0,898
Fator (3) – trabalho em equipe/criatividade/visão sistêmica	0,861
Fator (4) – relacionamento interpessoal	0,834
Fator (5) – ética	1,000
TOTAL	0,943

O coeficiente obtido foi de 0,943, valor aceitável que demonstra a confiabilidade do modelo. Com os resultados obtidos tanto pela AFE como pelo Alfa de *Cronbach* é possível afirmar que o modelo é eficaz em sua proposta de medir as competências docentes na visão de seus discentes.

2.4.2. Validação das questões relativas às expectativas

Os mesmos parâmetros de validação da AFE anterior foram utilizados para a validação das questões relativas às expectativas. Na primeira rodada da AFE teve um poder explicativo de 70,3% com as 24 assertivas. A tabela comunalidades teve algumas questões com explicações razoáveis, são elas: Q06, Q07, Q08, Q09, Q10, Q13, Q16, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23 e Q17. Com a adoção dos mesmos critérios utilizados na validação da satisfação discente, foram retiradas as 14 variáveis e nova rodada foi realizada, com as dez assertivas restantes.

Na segunda rodada, a poder de explicação da AFE subiu para 72,5%, porém novas variáveis demonstraram baixo valor explicativo comparado às outras, são elas: Q02, Q05 e Q24. Em função disso, uma terceira rodada foi realizada com a retirada das três variáveis citadas, resultando em apenas sete variáveis no modelo final. Nesta última rodada o poder explicativo teve melhoria significativa.

Os detalhes da AFE gerada são a matriz de correlação com todos os valores próximos de zero; o teste KMO foi satisfatório com 0,797 e o teste de esfericidade continua validando a utilização da AFE; a matriz anti-imagem teve todos os valores da diagonal maiores que 0,50; todos indicadores apresentam alto poder explicativo com valores acima de 0,789; o modelo conseguiu explicar cerca de 82,6% da variação dos indicadores.

Na verificação de confiabilidade, os resultados do coeficiente Alfa de *Cronbach* foram satisfatórios, conforme Tabela 4. Destaca-se que nenhuma correlação teve valores negativos viabilizando a análise do coeficiente em questão.

Finalizado o processo de validação do instrumento tanto para a visão da satisfação discente como das suas expectativas, a seguir são descritos os resultados obtidos.

TABELA 3. AFE DO SURVEY REFERENTE ÀS EXPECTATIVAS DISCENTES

<i>Rotated Component Matrix^a</i>	Fatores		
Questões	1	2	3
Q01	0,840		
Q03			0,873
Q04			0,845
Q11		0,847	
Q12		0,893	
Q14	0,749		
Q15	0,823		

Nota: Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

^a Rotation converged in 5 iterations.

TABELA 4. COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH DO SURVEY REFERENTE ÀS EXPECTATIVAS DISCENTES

Constructos (Fator)	Alfa da pesquisa
Fator (1) – domínio da área/planejamento	0,844
Fator (2) – liderança	0,884
Fator (3) – relacionamento interpessoal	0,755
TOTAL	0,859

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Field (2009) a interpretação dos fatores é um dos objetivos da AFE, pois permite simplificar os dados permitindo um melhor entendimento. Diante disso, primeiramente são interpretados os fatores resultantes da satisfação discente e posteriormente os das expectativas. Por último, são descritas as análises finais.

3.1. Interpretação dos fatores relativos à satisfação discente

Diante dos resultados expostos na Tabela 1, o **Fator (1)** compreende três constructos: proatividade, empatia e flexibilidade. Segundo Pereira (2007:134) o primeiro “está relacionado com a iniciativa pessoal de um indivíduo de antecipar fatos por meio de ações que possam contribuir de alguma forma para a melhoria de alguma coisa”. Pereira (2007) define também a empatia como a capacidade do docente colocar-se no lugar do aluno, a fim de que possa compreender melhor o seu comportamento. Vasconcelos (2009:72) pondera que a flexibilidade remete ao docente “estar sempre aberto a críticas do seu trabalho, cabendo-lhe avaliá-las e implementar mudanças quando perceber que é necessário”. Cita-se que as três competências relacionadas estão compreendidas na dimensão atitude.

O **Fator (2)** abrange quatro constructos: domínio na área do conhecimento, conhecimento didático-pedagógico, planejamento e comprometimento. Na definição do primeiro Vasconcelos (2009) entende como o conhecimento teórico e prático na área de atuação. O segundo é destacado por Vasconcelos (2009:61) como um “conjunto de habilidades que podem melhorar o desempenho do professor na transmissão do conhecimento.” Sintetizando os pensamentos de Vasconcelos (2009) o planejamento esta relacionado com o docente saber preparar as aulas, os materiais didáticos e a sequência das atividades em sala. O quarto e último constructo deste fator é o comprometimento, que Vasconcelos (2009:69) define como o ato de “assumir que tem grande responsabilidade no processo de ensino, e que os

resultados que se espera obter nele dependem de seu trabalho”, no caso, do docente. Observa-se que neste fator os constructos estão compreendidos nas dimensões atitude, habilidade e conhecimento.

O **Fator (3)** compreende apenas constructos da dimensão de habilidade, são eles: trabalho em equipe, criatividade e visão sistêmica. Para Vasconcelos (2009:63) o trabalho em equipe “enseja a necessidade dos docentes estarem constantemente envolvidos no trabalho em conjunto com outros docentes”. A criatividade é a habilidade de tornar o ensino atrativo para os estudantes, sendo fator determinante para que o aprendizado torne-se mais fácil e efetivo. Por último, a visão sistêmica “está ligada à capacidade de um professor universitário visualizar além de sua área específica de atuação e/ou conhecimento, como se dá seu interrelacionamento com outras disciplinas e áreas de conhecimento”.

O **Fator (4)** inclui apenas um constructo, relacionado à dimensão habilidade, que é o relacionamento interpessoal como a capacidade de estabelecer uma relação harmoniosa com os discentes. O último fator, o **Fator (5)** é composto apenas pelo constructo ético relacionado à dimensão atitude é a capacidade do docente demonstrar respeito aos alunos e utilizar um critério de avaliação único para todos (Vasconcelos, 2009).

Importante frisar que todas as assertivas dos constructos de comunicação e liderança não auxiliaram satisfatoriamente na explicação da AFE, sendo estas retiradas do instrumento de satisfação, portanto não interpretadas.

3.2. Interpretação dos fatores relativos às expectativas discentes

Na interpretação dos fatores da AFE das expectativas elencados na Tabela 3, uma característica interessante é que todas as questões (9) da dimensão atitude foram retiradas. O **Fator (1)** está relacionado com dois constructos, o domínio da área do conhecimento e habilidade de planejamento; o **Fator (2)** abrange o constructo de liderança, que foi retirado na validação do *survey* referente à satisfação, porém para verificação das expectativas se mostrou eficaz. A liderança para Vasconcelos (2009:67) sugere como a “capacidade de uma pessoa mobilizar outras pessoas que possuem objetivos em comum, a partir de uma postura que inspire confiança e capacidade de lidar com diferenças e adversidades”; o **Fator (3)** também está relacionado apenas com um constructo, o relacionamento interpessoal.

Importante ressaltar que o constructo comunicação não se mostrou necessário em nenhuma das AFE realizadas, tanto para a satisfação quanto para as expectativas.

3.3. Análises finais

Na Tabela 5 são detalhadas as médias simples e a moda das assertivas e as médias ponderadas por constructo e instrumento. Importante frisar que as médias ponderadas foram obtidas por meio da multiplicação das respostas (de escala 0-10) com o peso fatorial de cada assertiva obtido na AFE.

Inicialmente são analisadas as respostas relacionadas à satisfação discente, com média de 4,76 na escala de 1 a 5. Os docentes receberam um valor abaixo de 50% da escala, isso significa a falta de competências dos docentes na visão de seus discentes. Em geral, a resposta predominante nas assertivas foi 7. O Fator (3) foi o que obteve menor média (3,77), comparado aos outros, sendo que o Fator (5) obteve a maior (6,25), representando a ética dos professores, ponto positivo dos docentes, na avaliação dos discentes. Nas assertivas, observa-se que as que medem o trabalho em equipe (4,48) e a criatividade (4,85) obtiveram menores médias, o que denota docentes que pouco interagem com outros docentes

para promover interdisciplinaridade e ainda, pouco criativos. Em contrapartida, a ética (7,29) foi melhor avaliada.

TABELA 5. MÉDIA PONDERADA E MODA DOS INSTRUMENTOS

		Assertivas	Análise por:			
			Questão		Fator	Instrumento
			Média	Moda	Média	Média
Survey Satisfação	Fator 1	Q20	5,85	7	4,23	4,76
		Q21	6,04	7		
		Q22	5,08	7		
		Q23	5,86	7		
		Q24	5,36	7		
	Fator 2	Q01	6,69	7	4,36	
		Q02	6,06	7		
		Q14	5,79	7		
		Q15	6,49	7		
	Fator 3	Q16	6,07	7	3,77	
		Q05	4,48	5		
		Q06	4,85	6		
	Fator 4	Q07	5,92	7	5,21	
		Q08	6,08	8		
	Fator 5	Q03	6,91	8	6,25	
Q04		6,52	7			
Fator 5	Q19	7,29	8			
Survey Expectativas	Fator 1	Q01	8,92	10	7,16	7,20
		Q14	8,84	10		
		Q15	8,95	10		
	Fator 2	Q11	8,28	8	7,18	
		Q12	8,23	10		
	Fator 3	Q03	8,52	8	7,26	
		Q04	8,37	8		
Média Geral →					5,98	

As expectativas foram maiores que a satisfação vivenciada pelos discentes. O *survey* das expectativas obteve média geral de 7,20, demonstrando que os estudantes, efetivamente, esperam mais de seus docentes. Em relação às expectativas discentes, o instrumento resultou em três fatores, sendo o Fator (3) que denota as maiores expectativas dos alunos, a relação interpessoal com eles; no Fator (2) a questão de liderança obteve menor expectativa (8,23); e no Fator (1) a habilidade de planejamento (8,95) e o conhecimento e domínio na área (8,92) teve maiores valores, relatando o que os discentes mais esperam de seus professores.

Na análise realizou-se cruzamento das questões de caracterização dos respondentes com os dados obtidos na Tabela 5. Importante salientar que nas análises em que são comparadas as médias, além de verificar suas diferenças absolutas também foi verificado se suas diferenças são estatisticamente significativas. Para isso, primeiramente foi testada a normalidade dos dados por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov* e pelo teste *Shapiro-Wilk*. Com nível de significância de 5%, em ambos os testes, tanto para as expectativas quanto para a satisfação foi aceita a hipótese nula (H0), resultando na não normalidade dos dados dos coeficientes, necessitando a utilização de um teste não paramétrico para verificar a diferença estatística entre as médias. O teste utilizado foi o Teste *Willcoxon* para comparar duas médias amostrais de dados pareados, com nível de significância de 5%. A hipótese nula do Teste *Willcoxon* refere-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias amostrais.

Em relação à satisfação discente houve pouca diferença em valores absolutos entre os gêneros (4,73 para masculino e 4,79 para feminino) e diferença estatística comprovada no Teste de *Wilcoxon*. É importante salientar que os fatores também apresentaram alguma oscilação. Nas expectativas das alunas espera-se um pouco mais de seus docentes (7,25 contra 7,12), porém sem diferença estatística. Em relação aos fatores menos esperados os gêneros divergem. Para os do gênero masculino é o Fator (2) que remete a liderança dos docentes, enquanto para os de gênero feminino o Fator (1) é o menos esperado, que remete ao domínio da área e o planejamento.

Outro cruzamento realizado foi em relação às IES pesquisadas. Essas informações são detalhadas na Tabela 6.

TABELA 6. MÉDIA PONDERADA POR IES

Survey	Fatores	UFMG		UFPR		UTFPR	
		Média Fator	Média Survey	Média Fator	Média Survey	Média Fator	Média Survey
Satisfação	Fator (1)	3,36	4,18	4,20	4,64	5,04	5,63
	Fator (2)	3,69		4,26			
	Fator (3)	3,14		3,60			
	Fator (4)	4,97		4,99			
	Fator (5)	5,72		6,16			
Expectativas	Fator (1)	6,92	6,95	7,25	7,22	7,09	7,36
	Fator (2)	6,73		7,18			
	Fator (3)	7,18		7,23			

Para comparar estatisticamente a diferença entre médias por IES foi utilizado o Teste ANOVA de *Friedman*, por possibilitar comparar mais de dois grupos amostrais de dados pareados, no caso as três IES. Foi utilizado nível de significância de 5%, com hipótese nula de não existir diferença estatisticamente significativas entre as médias amostrais. O resultado de Teste ANOVA de *Friedman* demonstra diferença estatística significativa entre os grupos com relação à satisfação discente. Para as expectativas, o teste resultou na inexistência de diferença estatística significativa, portanto os discentes das três IES possuem em média diferentes satisfações e iguais expectativas.

Para averiguar quais médias possuem diferença estatística em relação à satisfação discente foi utilizado um teste *post hoc*. Optou-se pelo Teste dos Postos com Sinais de *Wilcoxon* com aplicação da correção de *Bonferroni* em todos os efeitos com um nível de significância de 0,0167 (0,05/3). Em apenas um efeito foi possível aceitar a hipótese nula de igualdade de médias, no caso da satisfação entre os discentes da UFPR e UFMG. Com isso, pode-se afirmar que a satisfação dos alunos na UFPR e UFMG não possuem diferenças estatísticas, porém quando comparada a UTFPR é constatada a diferença entre as médias. Este resultado podem indicar que os alunos da UTFPR estão mais satisfeitos e das outras IES estão menos satisfeitos de forma similar. Apesar de não ser comprovada a diferença estatística entre as expectativas das IES, os alunos da UTFPR não são os mais satisfeitos em todos os fatores, sendo os alunos da UFPR mais satisfeitos com relação ao Fator (3).

A comparação com pesquisas precedentes não é possível de uma forma completa pelo motivo do instrumento aqui utilizado ser direcionado aos discentes, enquanto que os estudos precedentes foram aplicados aos docentes. Porém, uma análise possível encontra-se na Tabela 7, que compara a satisfação discente relacionada às competências docentes obtidas no presente estudo com as competências existentes nos docentes oriundos do estudo de Vasconcelos (2009). Foi utilizada a comparação das

competências por meio das médias aritméticas simples, por razão do estudo precedente demonstrar seus resultados nesta metodologia.

TABELA 7. COMPARAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM O ESTUDO DE VASCONCELOS (2009)

Competências	(A) Média obtida no presente estudo	(B) Média do estudo de Vasconcelos (2009)	Diferença (B-A)
Domínio Área de Conhecimento	6,69	8,00	1,31
Didático-Pedagógica	6,06	7,90	1,84
Relacionamento interpessoal	6,71	9,10	2,39
Trabalho em equipe	4,48	8,20	3,72
Criatividade	4,85	8,40	3,55
Visão Sistêmica	6,00	8,80	2,80
Comunicação	5,61	8,80	3,19
Liderança	5,86	9,00	3,14
Planejamento	6,12	9,00	2,88
Comprometimento	6,07	9,10	3,03
Ética	7,45	9,20	1,75
Proatividade	5,85	8,60	2,75
Empatia	5,56	9,00	3,44
Flexibilidade	5,61	9,10	3,49

A comparação entre os estudos demonstra as diferenças das competências nos dois estudos, um na visão discente e outro na docente. Como observado, as diferenças não são pequenas, principalmente no trabalho em equipe e criatividade. Porém, o domínio da área do conhecimento e a ética são as menores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações das últimas décadas do século XX intensificaram a necessidade de aperfeiçoamento de todos os setores da economia e de melhoria da competência das pessoas para acompanhar os níveis de competitividade. Acredita-se que esta competitividade precisa levar os atores sociais a repensar sua postura e desempenho, também, no processo educacional. De acordo com Vasconcelos (2010), no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), as mudanças atuais têm trazido impacto de forma ainda mais acelerada comparado a outros segmentos, visto serem indissociáveis os avanços tecnológicos e científicos do processo educacional.

O estudo mostra que os discentes esperam mais de seus docentes, cujas médias de satisfação (4,76) são inferiores as de expectativas (7,20). Com estas acepções, ressalta-se que o trabalho em equipe entre docentes e a criatividade são os pontos pior avaliados na ótica satisfação, revelando as competências mais deficitárias dos docentes. Em contrapartida, os professores obtêm alta média na competência ética. Com relação às expectativas, o que mais os discentes esperam de um professor é o pleno domínio do conteúdo (8,92) da área e habilidade de planejamento (8,95).

Em relação ao gênero, observou-se que as mulheres estão ligeiramente mais satisfeitas que os homens, possuindo diferença estatística significativa em suas médias de acordo com o Teste de *Willcoxon*. Elas também possuem maiores expectativas que os representantes do gênero masculino, apesar destes valores não possuírem diferenças estatísticas significativas. Observou-se o comportamento similar entre os gêneros em relação às competências docentes.

Todavia, melhorias na qualidade do ensino fazem-se necessário para que as IES não se reduzam a simples entidades que repassam conteúdos, mas que dêem suporte para que os estudantes desenvolvam suas

próprias habilidades, competências e valores para gerar capacitação pessoal e profissional ao discente, transformando-os em agentes de mudanças e participantes plenos na sociedade que estão inseridos. Nesse sentido, o docente tem papel fundamental como o responsável pela condução deste processo (Oliveira, 2003; Vasconcelos, 2010).

Quanto as IES, o Teste ANOVA de *Friedman* indica que diferença estatística entre os grupos com relação à satisfação discente. Para as expectativas, o teste resultou na inexistência de diferença estatística significativa, portanto os discentes das três IES possuem em média diferentes satisfações e iguais expectativas. Com relação a diferença de satisfação entre as IES, constatou-se que a UFPR e UFMG não possuem diferença estatística, porém quando estes IES comparadas a UTFPR, comprova-se as diferenças.

Para as diferenças encontradas entre as IES duas possíveis razões podem ser levantadas: a primeira é a diferença de exigência entre os discentes, repercutindo em avaliações mais rigorosas de alguns discentes que de outros. Porém, esta razão poderia ser rejeitada pelo fato de não ter sido encontrada nas expectativas médias com diferença estatisticamente significativa entre as IES, inferindo-se que os alunos não são mais rigorosos que outros por não possuírem em média diferentes expectativas. Outra explicação seria a diferença entre os docentes das IES em relação às competências pesquisadas, que pode ser inferido em docentes mais bem avaliados que outros.

A partir desses levantamentos, cabe refletir sobre a baixa satisfação discente. Sabe-se que a pedagogia por competências é apoiada por muitos estudiosos, até mesmo pela atual LDB, o que respalda a necessidade dos docentes em operacionalizar esta metodologia. Porém, quando se pergunta aos discentes sobre as competências de seus docentes, baixos valores foram obtidos. Considerando o docente como peça chave no processo de ensino surge um fato preocupante: há falta de preparo didático-pedagógico para ministrar aulas. Para Slomski (2008) a exceção ocorre com os provenientes de cursos de licenciaturas, alertando que a grande maioria dos docentes não possui formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência.

Como limitação da pesquisa, é importante citar a impossibilidade de generalização dos resultados por conta do método de amostragem utilizado, que foi o não-probabilístico. Como indicações para pesquisas futuras sugerem-se: replicação deste estudo em uma amostra mais ampla; aplicação do instrumento em diferentes cursos de graduação, bem com em pós-graduação e em IES particulares; e verificação das causas ou motivos para as diferenças encontradas entre as IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. En: Veiga, I. P. A (Orgs.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.
- Carvalho, A.M.P. (1989). *Prática de Ensino: os Estagiários na Formação do Professor*. São Paulo: Pioneira.
- Cooper, D.R. e Schindler, P.S. (2003). *Métodos de Pesquisa em Administração*. (7ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Corso, K.B., Santos, D.L., Faller, L.P., Vieira, K.M. e Rodrigues, C.M.C. (2008). Determinantes da Satisfação Discente no Ensino Noturno: uma *survey* em cursos do Centro de Ciências Sociais e Humanas de uma Universidade Federal. Em Universidade de São Paulo (Org.), *Anais, XI SEMEAD – Seminários em Administração FEA-USP, SP, São Paulo, Brasil*.

- Durand, T. (1998). Forms of incompetence. *Anais do International Conference on Competence – Bases Management, Proceedings Oslo. Norwegian School of Management, Oslo, Noruega*, 4.
- Dutra, J.S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Faria, A.C., Come, E., Poli, J. e Felipe, Y.X. (2006). O grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada. *Reflexão Contábil*, 25(1), pp. 25-36.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, E.J.V., Rodrigues, A.R., Conceição, T.D., Rolim, R.C. e Ázara, L.N. (2008). Expectativa e satisfação com o curso de graduação: um estudo junto aos estudantes de administração da Universidade Federal de Lavras. Em ANPAD (Org.), *Anais, XXXII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Hair, J. F. Jr., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E. e Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hair, J. F. Jr., Babin, B., Money, A. e Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Hamel, G. e Prahalad, C.K. (1995). *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Campus.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Estatísticas Educacionais (EDUDATABRASIL)*. Retirado em 05/05/2011 de World Wide Web: <http://www.inep.gov.br>.
- Jolliffe, I.T. (1986). *Principal component analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Kuenzer, A.Z. (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*, 1 (68), pp. 163-201.
- Laffin, M. (2007). Ensino da Contabilidade: componentes e desafios. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Rio Grande do Sul*, 4(1).
- Mcclelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, pp. 1-14.
- Medeiros, A.C.P. e Oliveira, L.M.B. (2009). Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. Em ANPAD (Org.), *Anais, XXXIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD*, São Paulo, SP, Brasil.
- Nunes, S.C. e Barbosa, A.C.Q. (2006). Pedagogia das competências: realidade no ensino em Administração? Em ANPAD (Org.), *Anais, XXX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Pereira, M.A.C. (2007). *Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências. Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini*. Retirado em 10/04/2011 de World Wide Web: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.

- Ruas, R. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: Ruas, R., Antonello C. S. e Boof L. H. (Orgs.) *Aprendizagem organizacional e competências*. São Paulo: Bookman.
- Slomski, V.G. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. Em Universidade de São Paulo (Orgs.), *Anais VIII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade da FEA/USP*, São Paulo, SP, Brasil.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Oliveira, L.R. (2003). A educação superior e o projeto de vida do estudante. *Revista Análise*, 4(7), pp. 5-12.
- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica.
- Vasconcelos, A.F. (2009). *Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), João Pessoa, PB, Brasil.
- Vasconcelos, A.F. (2010). Fatores que influenciam as competências em docentes de ciências contábeis. Em ANPAD (Org.), *Anais, XXXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.