

**FUCAPE PESQUISAS, ENSINO E PARTICIPAÇÕES LTDA**

**FUCAPE RJ**

**SUELLEN BOTELHO DOS SANTOS**

**MAPEAMENTO DAS CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS DE  
PROFISSIONAIS E ESTUDANTES DE CONTABILIDADE NO BRASIL**

**RIO DE JANEIRO**

**2017**

**SUELLEN BOTELHO DOS SANTOS**

**MAPEAMENTO DAS CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS DE  
PROFISSIONAIS E ESTUDANTES DE CONTABILIDADE NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fucape Pesquisas, Ensino e Participações LTDA – Fucape RJ, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante.

Orientador: Francisco Antonio Bezerra

**RIO DE JANEIRO**

**2017**

**SUELLEN BOTELHO DOS SANTOS**

**MAPEAMENTO DAS CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS DE  
PROFISSIONAIS E ESTUDANTES DE CONTABILIDADE NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisas, Ensino e Participações LTDA – Fucape RJ, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Aprovada em 16 de agosto de 2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof° Dr.: FRANCISCO ANTONIO BEZERRA  
(FUCAPE)**

**Prof° Dr.: SÉRGIO AUGUSTO PEREIRA BASTOS  
(FUCAPE)**

**Prof° Dr.: ANTONIO LOPO MARTINEZ  
(FUCAPE)**

Dedico esta dissertação a minha mãe Suely Botelho dos Santos e ao meu pai Tarcisio Mauricio dos Santos que com amor e carinho me educaram e me conduziram ao caminho que hoje busco trilhar.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por guiar meus passos nesse caminho que hoje trilho, por me dar forças nos momentos difíceis e não me fazer desistir em meio aos empecilhos.

Ao meu orientador Prof. Francisco Antonio Bezerra a quem eu admiro e tenho como espelho de profissional competente e dedicado, sempre presente, com suas palavras e atenção.

Aos meus familiares, que apesar de sentirem minha ausência neste período delicado continuam me apoiando, meus de alicerce, pessoas com quem eu posso verdadeiramente contar.

A turma de mestrado, cada um com sua experiência, me agregando conhecimentos e valores, todos unidos pelo mesmo objetivo, sofrendo dos mesmos medos e guiados pela mesma esperança. Tenho a certeza que não foi à toa que Deus colocou cada um deles na minha vida. Foi divertido e gratificante viver essa experiência ao lado desta turma.

A FUCAPE, sua coordenação, seu corpo docente e todos os profissionais que decidiram e viveram essa experiência de iniciar o curso de Mestrado em Ciências Contábeis na Cidade do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Este estudo teve como foco identificar as crenças epistemológicas do profissional da contabilidade, baseado na nova demanda de mercado que segundo Cardoso et al. (2006), hoje exige do profissional uma formação e preparação mais positiva, no que se refere ao âmbito acadêmico e técnico. Atualmente, o Conselho Federal de Contabilidade exige, de alguns grupos de técnicos responsáveis, contínua educação por meio da NBC 12. Sabedores das crenças epistemológicas do profissional da Contabilidade, o processo de aprendizagem torna-se mais construtivo, afinal, conforme afirmado por Souza et al. (2015), as crenças epistemológicas interferem, no objeto em estudo, influenciando a interpretação e a aquisição do novo conhecimento. Schommer (1990, 1994a, 1994b e 2002) traz um conceito intitulado ***Epistemic Belief Inventory (EBI)***, onde a capacidade de aprender é medida por crenças de aquisição de conhecimento que vão das extremamente ingênuas às extremamente sofisticadas. Por meio de um questionário que mede as crenças epistemológicas de uma população, foram medidas nos profissionais de contabilidade e estudantes de contabilidade as dimensões origem, estabilidade, estrutura do conhecimento e aprendizagem, controle sobre o processo e rapidez em aprender. Como resultado da análise fatorial verificou-se que os profissionais e estudantes de contabilidade tendem a ter crenças mais sofisticadas. O teste Mann-Whitney detectou que as mulheres no quesito controle da aprendizagem se diferenciam dos homens tendendo a maior sofisticação. O teste Kruskal Wallis apontou diferença para o controle e velocidade da aprendizagem em relação à idade e em relação ao tempo de formação que também teve diferença na estabilidade do conhecimento. Foi encontrado diferença também na estrutura do conhecimento em relação à região natural do profissional. O mapeamento das crenças epistemológicas pode contribuir para o desenvolvimento da transmissão de conhecimento no Brasil, levando em consideração a individualidade regional dos profissionais de contabilidade.

**Palavras-chave:** Crenças Epistemológicas. Educação Continuada. Dimensões. Aprendizagem. Profissionais da contabilidade.

## ABSTRACT

This study focused on the epistemological beliefs of accounting professional, based on the new market demand that according to Cardoso et al. (2006), today require professional and prepared training, but are not experts. Currently, the Federal Accounting Council requires, from some groups of technical experts, continued education through NBC 12. Knowing the epistemological beliefs of Accounting professional, learning process becomes more constructive, after all, as stated by Souza et al. al. (2015), as epistemological beliefs interfere, no object under study, influencing an interpretation and an acquisition of the new knowledge. Schommer (1990, 1994a, 1994b and 2002) has a title entitled Epistemological Inventory of Beliefs (EBI), where a learning capacity is measured by knowledge acquisition creativity and destination. Through a questionnaire that measures as epistemological beliefs of a population, accounting measures and accounting students as dimensions of origin, stability, knowledge structure and learning, control over the process and speed in learning. As a result of the factor analysis it has been found that professionals and accounting students tend to have more sophisticated beliefs. The Mann-Whitney test found that as women in the learning control domain they differ from men tending to be more sophisticated. The Kruskal Wallis test showed difference in the control and speed of learning in relation to age and in relation to training time, which also had a difference in knowledge stability. A difference was also found in the structure of knowledge in relation to the natural region of the professional. The mapping of epistemological beliefs can contribute to the development of knowledge transmission in Brazil, leading to critical the regional individuality of accounting professionals.

**Keywords:** Epistemological Beliefs. Continuing Education. Dimensions. Learning. Accounting professionals.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição da amostra pelo nível de formação .....	36
Tabela 2 - Análise Fatorial.....	38
Tabela 3 - Rotação da Matriz de Componentes .....	39
Tabela 4 - Variância Explicada e composição dos fatores .....	39
Tabela 5 - Valores Estatísticos das Dimensões das crenças epistemológicas .....	40
Tabela 6 - Resultado do teste de Normalidade .....	44
Tabela 7 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação às faixas etárias .....	46
Tabela 8 - Comparação de Pares Kruskal Wallis crença controle da aprendizagem .....	48
Tabela 9 - Comparação de Pares Kruskal Wallis crença velocidade da aprendizagem.....	49
Tabela 10 - Teste Mann-Whitney U crenças em relação ao gênero .....	53
Tabela 11 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação às regiões onde o entrevistado nasceu.....	55
Tabela 12- Wallis comparação de Pares regiões em relação a crença estrutura da aprendizagem.....	56
Tabela 13 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação às regiões residências .....	57
Tabela 14 - Teste Kruskal Wallis Crenças em relação a escolaridade dos pais .....	58
Tabela 15 - Teste Kruskal Wallis Crenças em relação a participação do CRC na profissão.....	58
Tabela 16 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação a percepção da qualidade dos cursos ministrados pelo CRC da região do entrevistado.....	59
Tabela 17 - Comparação de Pares cursos ministrados pelo CRC de sua região em relação a crença origem/estabilidade do conhecimento.....	60
Tabela 18 - Teste Kruskal Wallis crenças epistemológicas em relação ao tempo de formação do profissional .....	62

Tabela 19 - Comparação entre Pares tempo de formação em relação a crença controle do conhecimento .....	62
Tabela 20- Comparação entre pares tempo de formação em relação a crença origem/estabilidade do conhecimento .....	64
Tabela 21 - Comparação de Pares Tempo de Formação a crença velocidade do conhecimento .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da variável crença controle da aprendizagem.....	44
Gráfico 2 - Distribuição da variável crença estrutura da aprendizagem .....	45
Gráfico 3 - Distribuição da variável crença estabilidade/origem da aprendizagem ...	45
Gráfico 4 - Distribuição da variável crença velocidade da aprendizagem .....	46
Gráfico 5 - Diferença de médias da crença controle da aprendizagem em relação às faixas etárias .....	47
Gráfico 6 Diferença de médias da crença velocidade da aprendizagem em relação às faixas etárias .....	47
Gráfico 7 - crenças epistemológicas em relação aos gêneros .....	53
Gráfico 8 - Diferença de médias da crença estrutura da aprendizagem em relação as regiões .....	57
Gráfico 9 - Percepção dos cursos ministrados pelo CRC na região em relação a crença epistemológica origem/estabilidade do conhecimento.....	59
Gráfico 10 - Crenças epistemológicas em relação ao tempo de formação .....	65

## **LISTA DE ABREVIATURA**

CFC - Conselho Federal de Contabilidade

CFO - Chief Executive Officer

CLLP - Characteristics of Lifelong Learning in the Professions

CRC - Conselho Regional de Contabilidade

CNAI - Cadastro Nacional de Auditores Independentes

EBI - Epistemic Belief Inventory

CRC - Conselho Regional de Contabilidade

IASB - International Accounting Standards Board

IBRACON - Instituto dos Auditores Independentes do Brasil

IFRS - International Financial Reporting Standards

LLL - Lifelong Learning

NBC - Norma Brasileira de Contabilidade

NBC PA - Norma Brasileira de Contabilidade Para Auditores

NBC PG - Norma Brasileira de Contabilidade em Geral

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Objetivo geral .....	18
1.2 Objetivos específicos: .....	18
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
2.1 Educação Continuada e o Profissional da Contabilidade.....	19
2.2 Educação Continuada e sua relevância .....	22
2.3 Aluno ao longo da vida.....	25
2.4 Crenças Epistemológicas.....	26
2.5 Características demográficas e socioeconômicas .....	30
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>33</b>
<b>4. ANÁLISES DOS DADOS.....</b>	<b>36</b>
4.1 Crenças e características demográficas .....	43
4.2 Evolução das crenças .....	61
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>72</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Estudos mostram que as últimas décadas foram períodos de extrema importância para a contabilidade, à medida que novos tópicos foram investigados, novos periódicos foram surgindo e diferentes métodos de pesquisa foram enfatizados. Somados aos avanços tecnológicos, à concorrência mercadológica, à padronização IFRS, aos novos mecanismos de controle fiscal e a qualificação dos profissionais contábeis deram início a novas tendências, que impulsionam mudanças na visão do papel do profissional da contabilidade, atribuindo-lhe novas competências e habilidades (SORENSE, 2009; HESFORD et al., 2007; GUERREIRO et al., 2005).

Por outro lado, Cardoso et al. (2006) apesar de caracterizarem o profissional da contabilidade como agente promotor de agregação de valor para as organizações, evidenciam que o profissional, se comparado com aquilo é recomendado pela literatura, ainda não participa como deveria no processo decisório. Sorensen (2009) argumenta que o profissional de Contabilidade precisa se aprimorar para melhor utilizar de técnicas disponíveis e obter maior sucesso dentro do ambiente corporativo.

O Conselho Federal de Contabilidade (CFC), também percebendo a necessidade de manter, atualizar e ampliar as competências e habilidades do profissional da contabilidade, bem como a elevação do seu comportamento social, moral e ético emitiu a Norma Brasileira de Contabilidade número 12 (NBC 12) que dispõe a respeito da educação profissional continuada, incentivando sua atualização e, por conseguinte, valorização em meio às constantes mudanças do mercado.

Hesford et al. (2007) mostram que a decisão é assertiva assumindo que um dos papéis da academia é aproximar o profissional das melhores práticas. Porém, para tanto é necessário que o profissional esteja minimamente preparado para adquirir novos conhecimentos, tendo habilidades e competências necessárias para alcançar um nível superior de aprendizagem.

Neste sentido as crenças epistemológicas vêm contribuir com a aprendizagem, exercendo um papel central na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo, e podem afetar a compreensão de forma importante, conforme evidenciam estudos que se motivaram por identificar o que os alunos acreditam sobre a natureza do conhecimento, da aprendizagem e da epistemologia pessoal. Acredita-se que os discentes têm crenças que constituem para os docentes um valioso ponto de partida para estimular a aprendizagem (SCHOENFELD, 1983, 1985, FELTOVICH, et al., 1987; PAJARES, 1992; KÖLLER et al., 2000).

Schommer (1990, 1994a, 1994b e 2002) reuniu as crenças epistemológicas em um questionário de cinco dimensões epistemológicas denominado ***Epistemic Belief Inventory*** (EBI) divididas em:

- a) **Estabilidade do conhecimento**, que traz a ideia de conhecimento definitivo e provisório;
- b) **Estrutura do conhecimento**, que traz a ideia de conhecimento organizado com fatos isolados ou concepção integrada de diversos assuntos;
- c) **Controle da aprendizagem**, que separa a capacidade de aprender em geneticamente determinada ou reforçada através da educação e experiência;

- d) **Velocidade de aprendizagem**, que indica que pode haver desistência de aprender caso a aprendizagem não surja rapidamente, ou persistência, no caso de se acreditar que a aprendizagem é gradual;
- e) **Origem do conhecimento**, que remete o conhecimento a entidades tidas como autoridades, donas do conhecimento, ou remete a aprendizagem as experiências.

As dimensões epistemológicas que avaliam as crenças do indivíduo vão além de uma análise dicotômica. Schommer et al. (2002) dizem, por exemplo, que um aprendiz que tende a ser mais ingênuo pode atribuir percentuais acreditando que 70% do conhecimento é absolutamente certo, 20% do conhecimento será descoberto e 10% está evoluindo. Enquanto que, um aprendiz que tende a uma maior sofisticação pode acreditar que 10% do conhecimento é absolutamente certo, 20% ainda está para ser descoberto e 70% está evoluindo. O questionário EBI captura a característica dominante ou padrão de cada crença, ou seja, as características com o percentual mais elevado, o que vem à mente quando um indivíduo interpreta as informações.

Barth et al. (2009) asseveram que um indivíduo precisa ter habilidades e capacidades para aprendizagem ao longo da vida, junto com suas crenças de aquisição de conhecimento (crenças epistemológicas), para se motivar e se engajar em um processo de construção e descoberta de novos conhecimentos.

Siegel et al. (1996, p. 20) realizaram pesquisas no *Institute of Management Accountants* que indicaram as habilidades e competências mais importantes as quais os profissionais contábeis necessitam ter dentro de uma organização:

1. Ética;
2. Habilidades na resolução de problemas;

3. Bom relacionamento interpessoal,
4. Boa comunicação,
5. Conhecimento de informática,
6. Entendimento do negócio; e
7. Conceitos profundos de contabilidade básica.

Esse mesmo Instituto recebeu reclamações de diversos executivos financeiros indicando que os contadores iniciantes não estavam bem preparados para o mercado de trabalho, pois não desenvolveram na graduação as habilidades necessárias para o sucesso dentro de um ambiente corporativo.

No Brasil, podemos ver este reflexo por meio do retorno do exame de suficiência instituído pelo Conselho Federal de Contabilidade em 2011 com base no Decreto-Lei n.º 9.295/1946, com alteração dada pela Lei n.º 12.249/2010 e regulamentado pela Resolução CFC n.º 1.486/2015.

O exame tem o objetivo de comprovar a obtenção de conhecimentos médios na graduação e, como resultado, no ano em que o exame retornou, em 2011, obteve 30,86% de aprovação do total de inscritos presentes.

O maior índice de aprovação ocorreu no segundo semestre de 2011, com 58,29% dos candidatos qualificados. São Paulo representou 21,77% da aprovação candidato/Brasil, tendo 59,65% de aprovação candidato/estado.

O pior índice ocorreu no segundo semestre de 2015, com 14,68% de aprovação. São Paulo continuou representando o maior número de candidatos qualificados (26,63% candidato/Brasil) e o Acre representou o menor número de aprovação, com 0,04% da aprovação candidato/Brasil e 0,84% de aprovação candidato/estado. Foram 239 candidatos com somente 2 aprovados.

Os dados divulgados pelo Conselho Federal de Contabilidade corroboram com a pesquisa do *Institute of Management Accountants* e mostram que nem todos os graduados adquirem as competências e habilidades necessárias para encarar o mercado de trabalho. Assumindo como pressuposto que as habilidades e competências descritas por Siegel et al. (1996, p. 20) estejam, de alguma forma, sendo cobrados pelo exame do CFC.

É importante salientar que, no momento em que se realizou essa pesquisa, tem-se no mercado, profissionais que passaram pelo crivo do Conselho e profissionais habilitados que não necessitaram realizar o exame.

Segundo informação do site do Conselho Federal de Contabilidade (2016), no Brasil estão registrados 533.655 profissionais, sendo 347.269 contadores e 186.386 técnicos, distribuídos em todo território nacional. Entre os registrados, temos profissionais que estão atuando no mercado há bastante tempo.

Schommer (1989) sugere a conscientização dos alunos sobre os fundamentos do conhecimento e de como suas próprias visões epistemológicas influenciam a aprendizagem, posto que as crenças epistemológicas afetem o processo de informação e o monitoramento de sua compreensão pelo aluno. O autor identificou em seus estudos entre outros achados que alunos que acreditam em aprendizagem rápida têm, por exemplo, dificuldades de integrar informações, bem como monitorar sua compreensão. Schommer (1989) afirma que as crenças em certos conhecimentos parecem explicar por que os alunos fazem interpretações decisivas quando a informação é provisória. Para ele, é possível orientar os alunos a se tornarem aprendizes pensativos, persistentes e independentes, se compreenderem melhor sua mente e sua maneira de pensar.

Silva (2007) alega que as crenças epistemológicas influenciam significativamente o processo de ensino e aprendizagem e complementa dizendo que sua utilização pode preparar melhor o profissional, além de desenvolver o comprometimento do mesmo. Hofer et al. (1997) em seus estudos sobre a evolução da epistemologia afirmam que o exame do desenvolvimento das crenças epistemológicas leva a um melhor entendimento de aluno e professor, melhorando a aprendizagem em aula.

Tais pesquisas nos levam a acreditar que as crenças epistemológicas dos profissionais podem contribuir com a forma de condução de programas de educação continuada, identificando nelas os requisitos que ajudarão na melhor forma de desenvolvimento do profissional.

Sendo assim, é importante entender o perfil do profissional para criar mecanismos de desenvolvimento educacional de maneira que ele se sinta mais estimulado à aprendizagem.

Em última análise, essa pesquisa se motiva tanto pela necessidade de valorização da profissão de contador pela aquisição das competências necessárias ao atual ambiente no qual o profissional contábil está inserido, bem como no intuito de contribuir para que se consiga aperfeiçoar a forma de ensino nos cursos de educação continuada se baseando nas crenças epistemológicas do profissional.

Por isso, essa pesquisa busca responder a seguinte pergunta: **Quais as atuais crenças epistemológicas do profissional de contabilidade no Brasil?**

## 1.1 OBJETIVO GERAL

O presente trabalho tem como objetivo identificar quais são as crenças epistemológicas do profissional da contabilidade no Brasil.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Analisar se as crenças em relação ao conhecimento sofrem algum tipo de alteração em relação às características da amostra (idade, região, gênero, escolaridade dos pais, atuação do CRC e a percepção de qualidade dos cursos);
- b) Analisar o comportamento das crenças epistemológicas ao longo da vida profissional do contador, ou seja, suas crenças em função do tempo de formação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO CONTINUADA E O PROFISSIONAL DA CONTABILIDADE

No Brasil o estudo continuado aplicado ao público contábil já ocorre gradativamente desde 1999 quando a CVM (Comissão de Valores Mobiliários) em consonância com O CFC e o IBRACON (Instituto dos Auditores Independentes do Brasil) emitiu a Instrução CVM nº 308/1999, instruindo no artigo 34, políticas de educação continuada a todo quadro funcional de Auditorias Independentes. Conforme citava no texto o objetivo seria garantir a qualidade e o pleno atendimento das normas que regem o exercício da atividade de auditoria de demonstrações contábeis. Com a adoção do IFRS no Brasil a CMV viu a necessidade de criar regras para regulamentar à prática e emitiu a Instrução CVM 570/2009, onde obrigava comprovação de pontuação mínima obtida a partir da participação dos auditores independentes em cursos, eventos que tivessem como objeto os pronunciamentos emitidos pelo IASB (*International Accounting Standards Board*).

Antes da CVM emitir a Instrução 509/2009, o CFC já havia criado pontuação mínima para os auditores independentes com cadastro na bolsa de valores por meio da Resolução 945/2002 e em 2006, por meio da Resolução 1074/2006, aumentou o mínimo de pontos exigidos.

Em 2008, amplia a aplicabilidade (Resolução 1146/2008) para auditores independentes em instituições financeiras, sociedades seguradoras e de capitalização e entidades abertas de previdência complementar, em

atendimento às exigências do Banco Central do Brasil (BCB) e da Superintendência de Seguros Privados (SUSEP). Posteriormente, emitiu a Resolução 1377/2011, que alterava e revogava a resolução 1146/2006, ambas intituladas como NBC PA 12, até que, por fim aumentou o público participante, que hoje, com a NBC PG 12 após sua primeira revisão (r1), inclui:

- I. Auditores independentes registrados na CVM e/ou inscritos no CNAI (Cadastro Nacional de Auditores Independentes);
- II. Auditoria independente nas instituições financeiras e nas demais entidades autorizadas a funcionar pelo BSB, sociedades seguradoras, resseguradoras, de capitalização e nas entidades abertas de previdência complementar reguladas pela Susep na função de responsável técnico, diretor, gerente, supervisor e qualquer outro integrante, com função de gerência, da equipe envolvida nos trabalhos de auditoria;
- III. Auditores independentes sócios, responsáveis técnicos ou em cargo de direção ou gerência técnica de firmas de auditoria e de demais organizações contábeis; e
- IV. Responsáveis técnicos pelas demonstrações contábeis, ou que exerçam funções de gerência/chefia na área contábil das empresas sujeitas à contratação de auditoria independente pela CVM, pelo BCB, pela SUSEP ou consideradas de grande porte nos termos da Lei n.º 11.638/2007.

A NBC PG 12 (r1) afirma que é intenção da norma ter profissionais com conhecimento e capacidade técnica e habilidades multidisciplinares

atualizadas. O fato é confirmado com a necessidade após as mudanças ocorridas com a adoção das normas internacionais.

Azevedo (2010) cita que há um preocupante declínio de número e qualidade de estudantes em ciências contábeis e que um dos motivos disso seria a forma de condução dos cursos de educação continuada da área, que ainda estão presos à memorização de conhecimentos e no domínio de conteúdo, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e atitudes.

As competências de um profissional podem ser definidas por seu desempenho em determinados contextos, onde ele utiliza seus conhecimentos, habilidades e atitudes. O desempenho agrega valor social ao profissional e, mais que isso, agrega valor econômico para a organização, pois os recursos humanos das organizações possibilitam a competitividade (DURAND, 2000; FREITAS et al, 2005; GILBERT, 1978; SANTOS, 2001). Dutra (2000) defende que o desenvolvimento do indivíduo, em determinado contexto de aprendizagem, é quem determina as competências do mesmo. Sendo assim, o indivíduo pode ou não desenvolver e/ou utilizar certas competências à medida que produz um trabalho.

Vaivio et al.(2006), em entrevistas com CFOs (*Chief Executive Officer*) Finlandeses sugerem que o contador ao contrário do que se indica Friedman et al. (2001) e Azevedo (2010), é um gestor com orientação de mente aberta, mais preocupado com o quadro financeiro da empresa do que com pequenos detalhes considerados irrelevantes, e em vez de um operador rígido e automatizado, encontramos um julgador flexível com uma abordagem participativa.

Cardoso et al. (2010) acreditam que, o entendimento das competências do contador, potencializa os estudos sobre questões de ensino em contabilidade, treinamento de profissionais, bem como sobre aspectos comportamentais dessa profissão. O estudo continuado ganha legitimidade na identificação não somente nas competências necessárias para exercer a função, mas nas competências tidas como incorporadas pela profissão.

Os contextos de aprendizagem foram definidos por Candy (1995) que os dividiu em quatro categorias, onde o individuo pode usufruir utilizando suas competências e habilidades,

- i. Contexto de trabalho;
- ii. Educação profissional contínua;
- iii. Pós-graduação; e
- iv. Autoaprendizagem.

Nos contextos de trabalho ocorre a aprendizagem por meio de experiências. Os ambientes estão conectados pela aprendizagem. Assim, o que foi aprendido em um local, poderá ser usufruído em outro. Como exemplos, tem-se o conteúdo da pós-graduação, que pode ser aplicado no local de trabalho. O contrário também ocorre, quando o local de trabalho lhe dá subsídios em forma de conhecimentos que são utilizados nos cursos de pós-graduação ou cursos de educação continuada.

## 2.2 EDUCAÇÃO CONTINUADA E SUA RELEVÂNCIA

As exigências de qualificação profissional nos tempos atuais, suportadas pelos avanços tecnológicos, são alteradas tão rapidamente que os cursos de graduações e pós-graduações, somente, não são suficientes para fornecer as

informações necessárias para a capacitação profissional ao longo da carreira (GIANNASI et al., 1998, p. 26; SUSTELO et al., 2005).

Cervero (2000), por exemplo, mostra que a empresa de auditoria Arthur Andersen, gastou \$300 milhões, em educação continuada de seus profissionais, o que equivalia a 6,5% de sua receita em 1992.

O'Reilly (1997, p.119), denominou a estratégia de educação continuada de "*aprendam a aprender*" e explica que ela é a maior arma para sobrevivência das organizações em meio à inovação e competitividade mercadológica. Para Tarapanoff (2004) neste processo os funcionários são encorajados a exercitar o pensamento crítico, de forma a contribuir para o crescimento organizacional tendo como retorno sua valorização. Ela salienta que este apoio à aprendizagem deve ser contínuo para o sucesso organizacional.

Alperstedt (2001; p. 155) cita outras empresas além da Arthur Andersen que mais que incentivos à educação, criaram centros de ensino próprios classificados como universidades corporativas, são elas Motorola, Arthur D. Little, Disney, McDonald's, Nokia, Oracle, General Electric, entre outras empresas presentes no Canadá, Europa e América Latina.

A prática do contínuo desenvolvimento educacional ao longo da vida profissional, denominada por Stern (1986) como ensino pós-terciário, não é algo somente visto pelas empresas, os Conselhos profissionais que regulam diversas atividades também visam esta prática que já é comum e que já está legalmente regulamentada nas áreas de saúde e educação, por exemplo. (MELLO, 2000; JESUS et al., 2011).

O aumento da quantidade de educação oferecida aos empregados pelas empresas, junto à participação ativa dos Conselhos em regular a prática de

educação continuada, somados a acordos obtidos entre empresas e universidades públicas e ao número crescente de programas que são oferecidos em formato de educação continuada formam as quatro tendências emergentes que ajudam a construir o sistema de educação continuada, descrito por Cervero (2000).

O autor salienta que este sistema se encontra em sua "*infância*" e que ainda não há um sistema eficaz, que funcione de forma coordenada. Acredita-se que o passo inicial foi dado com incentivos no ambiente de trabalho, associações e universidades colaborativas e a importante participação dos conselhos profissionais, porém ainda não é o suficiente, pois um dos pilares principais é a motivação do profissional (CERVERO, 2000).

A ideia é que o profissional encontre nos cursos uma maneira de crescimento profissional e não meramente pontuações que irão manter seus empregos, e para isso os programas devem estar voltados às necessidades e ao perfil de aprendizagem do profissional.

Sob a ótica dos docentes, Darling-Hammond et al. (2011) acreditam que é necessário criar um elo entre as demandas de cada aluno e as metas de aprendizagem. Davim et al. (1999, p. 48) em seus estudos sobre a educação continuada em enfermagem dizem que é imprescindível a adoção de mecanismos estratégicos de acordo com as necessidades do público alvo, de maneira que incentive a participação dos profissionais. Tais necessidades podem levar em consideração as competências necessárias ao profissional e as competências necessárias ao próprio ato de aprender.

## 2.3 ALUNO AO LONGO DA VIDA

Para Livneh et al. (1999, p. 93) a responsabilidade com a educação profissional continuada é partilhada, o que torna fundamental a clareza e a forma de condução para facilitar o envolvimento contínuo do profissional na aprendizagem ao longo de sua vida. Eles identificaram a automotivação, a motivação externa e a escolaridade como as principais **Características do Aluno ao Longo da Vida**, conhecida como *Characteristics of Lifelong Learning in the Professions* (CLLP), que preveem o envolvimento no desenvolvimento profissional.

Livneh et al. (1999, p. 93) destacaram que profissionais com um perfil específico são capazes de aprender por si mesmos, são curiosos, autocríticos, proativos, aprendem em uma variedade de maneiras, tem uma atitude positiva em relação à educação, entre outros. Tais características são contributivas com a lista das cinco categorias de competências e habilidades necessárias para uma pessoa conseguir gerir uma ampla gama de possibilidades e desafios de aprendizagem observadas por Candy (1995):

- i. **Mente curiosa:** está relacionada à curiosidade pela aprendizagem;
- ii. **Visão periférica:** está relacionada com a visão geral de como o conhecimento é criado, e suas limitações;
- iii. **Informações estruturadas:** é a competência de pesquisar e avaliar as informações recebidas;
- iv. **Senso de eficácia:** conjunto de ideias positivas que o aluno tem sobre si; e

- v. Repertório de competências de aprendizagem: consciência dos próprios pontos fortes.

## 2.4 CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS

Barth et al. (2009) afirmam que as características de aprendizagem de um discente ao longo da vida podem ser diagnosticadas por sua abordagem à aprendizagem, autoeficácia, abertura à experiência, e disponibilidade para mudança, e ainda acrescenta as crenças epistemológicas ao conjunto. O autor afirma que as características de aprendizagem de um discente ao longo da vida podem contribuir não somente para a competitividade nacional, mas também para a coesão social.

Barth et al. (2009) indicam que alunos com crenças mais sofisticadas se adaptam melhor a mudanças e têm uma maior abertura intelectual, destacando-se em resolução de problemas e desafiando discussões sem se prender no conhecimento absoluto, do certo, concentrando-se no entendimento das ideias e no uso da lógica.

Hofer et al. (1997) argumentam que os estudos das crenças epistemológicas podem se conectar com outras crenças disciplinares, além de poder aumentar a compreensão dos processos cognitivos. Souza et al. (2015) dizem que tais crenças interferem no objeto em estudo, influenciando a interpretação e a aquisição do novo conhecimento. As crenças epistemológicas são continuamente criadas e modificadas pelo próprio indivíduo e pelos meios sociais em que está inserido (COLBECK, 2007).

Müller et al. (2008) defendem que o processo de aprender inicia-se como algo inato e evolui com as experiências. Em outras palavras, o indivíduo em seu processo de desenvolvimento, aprende verdades que ao longo de sua evolução, descobre serem relativas e aplicáveis a situações individuais. Por ser um processo progressivo e dependente dos contextos em que o indivíduo está inserido. Tais contextos são valiosas formas de contribuição e podem melhorar o processo de aprendizagem.

Souza et al. (2015) afirmam que são necessárias crenças facilitadoras para esse processo de melhoria da aprendizagem, inserindo novas lógicas, onde há uma mudança do modelo antes aprendido. A afirmação é sustentada por Perry (1997) que diz que o aluno que é capaz de auto avaliar seu processo de aquisição de conhecimento, também será capaz de reformular tal processo.

Perry (1970) foi o pioneiro no estudo de crenças epistemológicas pessoais na psicologia, segundo argumenta Labbas (2013). Esse autor investigou as crenças epistemológicas de alunos universitários e posteriormente, sua pesquisa foi ampliada por vários pesquisadores, que hoje a dividem em três categorias de epistemologia pessoal:

- (i) Perspectiva de desenvolvimento, que foi o início da investigação;
- (ii) Epistemologia pessoal, sob o olhar de um sistema de crenças; e
- (iii) Conceitos alternativos de epistemologia pessoal, com a introdução de novos conceitos.

Labbas (2013) diz que as categorias fazem parte da evolução da epistemologia pessoal e se sobrepõem à medida que novas investigações são efetivadas (PERRY, 1970; BELENKY et al.,1986; MAGOLDA, 1992; KING et

al., 1994; KUHN et al., 2003, SCHOMMER, 1990; SCHOMMER et al. 2002; HOFER et al., 1997; HAMMER et al., 2002).

Hofer (2000, 2004) salienta a importância de professores, educadores e criadores de currículos compreenderem as epistemologias dos alunos para entender como os alunos enxergam o seu conhecimento e construir uma comunidade professor-aluno. Hofer et al. (1997) propõem que as crenças epistemológicas sejam divididas em crenças sobre a natureza do conhecimento e crenças sobre o processo do conhecimento.

As crenças sobre a natureza do conhecimento se referem ao que o indivíduo acredita ser o conhecimento e é dividido em simplicidade ou estrutura do conhecimento e certeza ou estabilidade do conhecimento.

As crenças sobre o processo do conhecimento, que são crenças de como se adquirir o conhecimento e, subdivide-se em fonte ou origem do conhecimento e justificação ou avaliação do conhecimento adquirido.

Schommer (1989, 1990, 1994a, 1994b e 2002) acredita que a capacidade de aprender é gradual e parte de crenças de aquisição do conhecimento extremamente ingênuas e podem evoluir até crenças de aquisição de conhecimento extremamente sofisticadas. Ele traz um conceito pluridimensional denominado ***Dimensões de Crenças Epistemológicas (EBI)*** essenciais ao conhecimento, divididas em:

- (i) Origem;
- (ii) Estabilidade;
- (iii) Estrutura de conhecimento e aprendizagem;
- (iv) Controle sobre o processo; e

(v) Rapidez em aprender.

A origem do conhecimento e a estrutura do conhecimento estão ligadas a natureza do conhecimento enquanto que a estabilidade, controle sobre o processo e rapidez em aprender estão ligados ao processo do conhecimento, assim divididas por Hofer et al. (1997).

A **origem do conhecimento** foi uma hipótese confirmada em um dos estudos desenvolvidos por Jehng et al. (1993). Nele o autor diz que o conhecimento, pode surgir a partir de uma autoridade onisciente ou de experiências. As outras quatro dimensões formaram um conjunto inicial de crenças que forneceu a base para um programa de investigação epistemológica.

As crenças sobre a **estabilidade do conhecimento** vão desde a ideia de que o conhecimento é absoluto até a ideia que o conhecimento é provisório, ou seja, em constante desenvolvimento.

As crenças da **estrutura do conhecimento** vão desde o pensamento que o conhecimento é organizado, como fatos isolados, até uma ideia de que o conhecimento seja organizado como a concepção integrada de uma rede de interações complexas.

As crenças do **controle da aprendizagem** vão da ideia que a capacidade de aprender é inata, geneticamente determinada se entendendo a ideia que a capacidade de aprender é reforçada através da educação e experiências.

Dweck et al. (1988) concluíram em suas pesquisas que ambos os grupos quando envolvidos em tarefas fáceis irão executar a tarefa de modo

similar. Entretanto, alunos que acreditam que a inteligência é gradual quando envolvidos em uma tarefa difícil percebem que a atividade é um desafio onde o ganho é o crescimento intelectual, enquanto alunos que acreditam na inteligência inata irão sentir se indefesos e tenderam a desistir da atividade, pensando de forma negativa em como falhou.

As **crenças da velocidade** do processo de aprendizagem surgem da ideia de que a aprendizagem é rápida (ou se aprende logo ou já não se aprende) e se estende até a ideia de um processo gradual e lento de aprendizagem.

Schoenfeld (1983) observou que em certas atividades taxadas como difíceis alguns alunos acreditam que somente quem é inteligente inato pode executar. O autor explica que os discentes acreditam que se gastarem certo tempo em uma atividade e não a concluírem é porque tal atividade é considerada difícil e nunca conseguirão concluí-la e somente pessoas que nasceram inteligente podem executá-la.

## 2.5 CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS E SOCIOECONÔMICAS

Livneh et al. (1999) apontam que as pesquisas relacionadas às características dos alunos ao longo da vida tinham focado tradicionalmente na aprendizagem sem levar em consideração as características demográficas e socioeconômicas dos discentes, porém foi observado um movimento de inclusão, passando a examinar outras características, tais como habilidades, valores e atitudes.

Para Gorard et al. (1998), os principais preditores da participação de adultos em experiências formais de aprendizagem podem ser discernidos muito cedo na vida de indivíduos, compreendendo o período e local de nascimento, padrões de migração, gênero, origem familiar, e experiência de escolaridade inicial. Pendergast (2006) acrescenta até as práticas de reforma da educação escolar no ensino médio como condutores ao desenvolvimento de atributos de aprendizagem ao longo da vida.

Assim, o interesse em aprender ao longo da vida está relacionado com as experiências vividas, incluindo as oportunidades, o ritmo do aprendizado, localização, custo, e principalmente o método de aprendizagem que, para a Comissão das Comunidades Europeias (2000), deve se levar em consideração as perspectivas culturais e experiências de vida dos discentes.

Experiências pessoalmente negativas e mal sucedidas estimulam a desistência do indivíduo à aprendizagem, um aluno pode criar bloqueios com certas matérias, matemática, por exemplo, por suas experiências anteriores, pelo método que lhe foi transmitido o ensino, entre outras variáveis.

Bendixen et al. (1998) indicam que as crenças epistemológicas são contribuições únicas para o raciocínio moral, complementando o papel de outras variáveis, como sexo, educação e habilidades cognitivas individuais e podendo afetá-lo de várias formas. Os indivíduos que estão menos inclinados a aceitar a posição moral de uma autoridade devem necessariamente ser mais ativos na construção de seus próprios padrões, por exemplo.

Para Hofer (2005, p.98) não só crenças influenciam a aprendizagem, mas a educação também, podendo elevar esta compreensão a um aspecto influente no desenvolvimento epistemológico em direção à competência na

resolução de problemas, o senso crítico da informação, a coordenação entre a teoria e as evidências etc. E, assim como a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento epistemológico pode ser fortemente influenciado pelas características demográficas, tais como relações interpessoais, interações sociais no desenvolvimento, diversidade na idade, posição social e econômica, bem como o gênero, etnia, e recursos pessoais (PERRY, 1970; MAGOLDA, 1992, 2001; KEGAN, 1994; TERENCEZINI et al. 1994).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza pura e corte transversal, com caráter descritivo.

Como meio de divulgação da pesquisa, foi utilizado o correio eletrônico. É um questionário fechado e segue o modelo da escala de Likert, com modelo unipolar, contendo cinco alternativas de resposta. Vieira et al. (2008) mostram que é o tamanho ideal para que não fique extenso a ponto dos entrevistados não responderem, ou responderem sem dar a devida atenção, e não fique curto a ponto de criar viés na pesquisa.

O questionário é baseado no *Epistemic Belief Inventory* (EBI), que mede as crenças epistemológicas de uma população, incluindo dados demográficos dos entrevistados. Foi utilizado um questionário (anexo I, II e III) contendo três blocos. O primeiro bloco traz perguntas de caráter demográfico. O segundo bloco traz perguntas a respeito das características de aprendizagem ao longo da vida - *Lifelong Learning* (LLL), que mede a capacidade de aprendizagem de acordo com o perfil de pré-disposição dos respondentes. Enquanto o terceiro e último bloco é de aplicação do *Epistemic Belief Inventory* (EBI), onde é possível verificar as crenças epistemológicas dos profissionais. Este tipo de questionário é amplamente utilizado para testar o nível de sofisticação das crenças epistemológicas (MÜLLER et al., 2008; BARTH et al., 2009).

Foram dispostas 23 perguntas do Inquérito Crenças Epistemológicas (EBI) baseadas das 5 Dimensões Epistemológicas de Schommer (1990). Buscou-se identificar as crenças sobre a aquisição do conhecimento dos profissionais e estudantes de contabilidade, onde valores próximos a 5

significava que o entrevistado tendia a crenças epistemológicas mais ingênuas e valores próximos a 1 significava que o entrevistado tendia a crenças mais sofisticadas.

O estudo parte de um questionário disponibilizado no *Google Forms* aos contadores, técnicos e estudantes de contabilidade do Brasil, não se limitando aos profissionais obrigados à formação continuada.

A solicitação de participação foi enviada semanalmente aos profissionais e estudantes de contabilidade. A cada envio eram excluídos os profissionais respondentes que se identificaram no questionário por meio do endereço de e-mail. Após 11 semanas de envios, os dados foram exportados para compor a amostra dessa pesquisa.

Antes de utilizar os dados para análise estatística, as respostas dos entrevistados foram organizadas e verificadas quanto a duplicidade e, por fim, retiradas da pesquisa se fosse necessário. Após a coleta de dados, foi realizada a análise de estatística descritiva no programa SPSS para se avaliar o perfil do profissional de contabilidade.

Os dados tiveram que ser tabulados no programa para realização da Análise Fatorial, respostas que aparentavam não possuir relação com a amostragem foram eliminadas pela análise das informações extraídas da matriz antiimagem e das comunalidades, até que se pode encontrar fatores que explicassem um a variância dos dados de maneira estatisticamente satisfatória.

Após a análise fatorial, que permitiu definir as crenças epistemológicas dos profissionais e estudantes, foram analisadas possíveis diferenças de médias por intermédio dos testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney U para

analisar se as crenças em relação ao conhecimento sofriam alterações em relação às características da amostra (idade, região, gênero, escolaridade dos pais, atuação do CRC e a percepção de qualidade dos cursos) e em relação ao longo da vida profissional do contador. Antes de se realizar esses testes foi realizada uma análise de normalidade para identificar qual teste melhor se aplicaria ao comportamento dos dados da amostra.

## ANÁLISES DOS DADOS

No momento da análise dos dados havia 624 respondentes, separados em 544 profissionais e 80 estudantes de contabilidade.

Com relação ao grau de escolaridade e natureza da formação da amostra, 2,89% formou-se doutores em ciências contábeis, 14,90% mestres em ciências contábeis, 65,86% se declararam apenas graduados em ciências contábeis, porém dentro deste grupo 1,44% afirmaram ter doutorado e outros 4,65% afirmaram ter mestrado, o que leva a concluir que tal especialização ocorreu em outras áreas. 14,42% somente tem a graduação e 45,35% disseram ter alguma especialização. A amostra contou também com 3,53% de técnicos em contabilidade e 12,82% de estudantes que ou estavam cursando a primeira graduação ou já tiveram alguma outra graduação. A tabela 1, demonstra a composição da amostra em relação à formação.

**Tabela 1 - Composição da amostra pelo nível de formação**

<b>Formação dos Entrevistados</b>	
<b>Nível de Formação</b>	<b>%</b>
Doutores	2,89%
Mestres	14,90%
Graduados c/ especialização	45,35%
Graduados com doutorado em outras áreas	1,44%
Graduados com mestrado em outras áreas	4,65%
Sem especialização	14,42%
Técnicos	3,53%
Estudantes	12,82%

Os entrevistados responderam no bloco III, 23 perguntas a respeito de suas crenças epistemológicas retiradas e adaptadas do questionário EBI (SCHOMMER, 1990; 1994a; 1994b). As perguntas tinham como opções de resposta, uma escala de 1 a 5. Para fins de análises repostas próximas a 1

tendia a crenças sofisticadas, respostas próximas de 5 tendia crenças ingênuas.

Para identificar as crenças presentes nos profissionais e estudantes de contabilidade, foi aplicada uma análise fatorial (AF), com método de extração Análise de Componentes Principais e rotação varimax, um processo de análise utilizada por Schommer (1989), Hofer (2000), Müller et al. (2008) e Barth et al. (2009), pois conforme descrito por Figueiredo Filho et al. (2010), essa análise é uma técnica confiável que permite a mensuração de fenômenos que não podem ser diretamente observáveis. Para fazer as análises foi utilizado o software estatístico SPSS.

A matriz antiimagem da análise fatorial mostrou MSA (*Measure of Sampling Adequacy*) superior a 0,50, porém foram obtidos comunalidades abaixo de 0,50, e por isso foram submetidas novas análises, excluindo tais valores da tabela de comunalidades. Na primeira análise foram retiradas as questões 3, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17 e 20. Após as exclusões obtivemos um total de 62% da variância dos dados explicada pelo modelo, com KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,8 e o teste de esfericidade de Bartlett satisfatório apresentando significância inferior a 0,05, restando 13 questões (1, 2, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 18, 19, 21, 22 e 23).

A análise fatorial se desdobrou em 4 dimensões/crenças: controle da aprendizagem, estrutura do conhecimento, origem do conhecimento e velocidade da aprendizagem, que estão destacadas na tabela 2 e 3.

**Tabela 2 - Análise Fatorial**

		Teste 1	Teste 2
Comunalidades	Inicial	Extração	
Q1 (controle)	1,00	0,66	0,70
Q2 (controle)	1,00	0,53	0,57
Q3 (controle)	1,00	0,43	-
Q4 (controle)	1,00	0,66	0,65
Q5 (controle)	1,00	0,59	0,58
Q6 (estabilidade)	1,00	0,51	0,49
Q7 (estabilidade)	1,00	0,53	0,54
Q8 (estabilidade)	1,00	0,47	-
Q9 (estabilidade)	1,00	0,47	-
Q10 (estabilidade)	1,00	0,42	-
Q11 (estabilidade)	1,00	0,38	-
Q12 (estrutura)	1,00	0,31	-
Q13 (estrutura)	1,00	0,61	0,73
Q14 (estrutura)	1,00	0,56	0,68
Q15 (estrutura)	1,00	0,44	-
Q16 (origem)	1,00	0,48	-
Q17 (origem)	1,00	0,42	-
Q18 (origem)	1,00	0,61	0,64
Q19 (origem)	1,00	0,56	0,58
Q20 (velocidade)	1,00	0,25	-
Q21 (velocidade)	1,00	0,53	0,58
Q22 (velocidade)	1,00	0,59	0,70
Q23 (velocidade)	1,00	0,55	0,65
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,85	0,84
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3.518,12	2.221,31
	Df	253	78
	Sig.	0	0

**Tabela 3 - Rotação da Matriz de Componentes****Rotação da Matriz de Componentes**

	Dimensões			
	1	2	3	4
Q1	0,80	0,20		0,12
Q2	0,73	0,14		
Q4	0,74		0,31	
Q5	0,70	0,13	0,26	
Q6	0,32		0,61	(0,10)
Q7	0,25	0,27	0,62	0,14
Q13		(0,17)	0,13	0,83
Q14		0,29	(0,11)	0,76
Q18		0,34	0,71	
Q19		0,36	0,67	
Q21		0,72	0,22	
Q22	0,23	0,79	0,16	
Q23	0,18	0,76	0,19	

**Tabela 4 - Variância Explicada e composição dos fatores**

Perguntas	Valor Próprio	Variância Explicada %	Crenças em relação ao conhecimento
Q1 Q2 Q4 Q5	4,15	19%	Controle
Q13 Q14	1,60	10%	Estrutura
Q6 Q7 Q18 Q19	1,27	16%	Origem/ Estabilidade
Q21 Q22 Q23	1,03	17%	Velocidade
$\Sigma$		<b>62%</b>	

A tabela 5 mostra as médias de respostas dos profissionais e estudantes de contabilidade, tendendo a crenças mais sofisticadas em relação à aquisição do conhecimento.

**Tabela 5 - Valores Estatísticos das Dimensões das crenças epistemológicas**

<b>Crenças</b>	<b>Média</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Variância</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Nº itens</b>
Controle	2,11	1,65	2,92	0,32	0,56	4
Estrutura	1,99	1,75	2,23	0,11	0,33	2
Origem/Estabilidade	2,23	1,90	3,03	0,28	0,53	4
Velocidade	1,93	1,71	2,27	0,90	0,95	3

A dimensão **controle sobre o processo de aprendizagem** explica 19% da variância (Tabela 4). Nesta crença epistemológica o profissional julga a inteligência como atributo congênito do indivíduo ou atribui a aprendizagem às experiências onde se aprende gradualmente à medida que se recebe novas informações. Os profissionais e estudantes obtiveram média de 2,11 e Desvio Padrão= 0,56 (Tabela 5)

Os estudantes e profissionais tendem a enxergar a aprendizagem como fruto de suas experiências. Quando colocados frente a desafios tenderam a tentar enfrentá-los por acreditarem que haverá um ganho no processo. São indivíduos inclinados à crença de que não existe verdade absoluta, que teorias podem ser desfeitas e aplicáveis a contextos. Acredita-se ser um ponto forte que pode ser melhorado no profissional. Indivíduos com este perfil quando inseridos em um processo de aprendizagem estão mais propensos a procurar sucesso na atividade, e provavelmente não se sentirão indefesos a ponto de não se envolver acreditando que são desprovidos de inteligência para tanto.

Na **estrutura do conhecimento** onde o profissional opta por utilizar um conjunto de elementos isolados a uma complexa rede de interações para a tomada de decisão, mostra que os profissionais e estudantes tendem a utilizar diferentes conhecimentos para analisar e entender informações, a crença gerou 10% da variância explicada (Tabela 4).

Conforme mostra a Tabela 5, os profissionais e estudantes ficaram com a média 1,99 e Desvio Padrão= 0,33, chegando próximos à extremidade da sofisticação. Segundo Schommer (1989) essa crença afeta a exatidão dos alunos na avaliação de sua própria compreensão. Interpretando a autoavaliação dos profissionais e estudantes, ao receberem informações complexas eles não tenderam a se auto julgarem de forma ruim achando que seu poder de compreensão foi afetado. Tendem a serem capazes de mensurar e monitorar sua aprendizagem. Schommer et al. (2002) dizem que o estímulo e desenvolvimento desta crença na condução do ensino tornam os alunos mais maduros e dispostos a olhar para várias perspectivas, evitando resoluções impulsivas.

A **origem do conhecimento** é a dimensão onde o indivíduo pode inclinar-se a acreditar que o conhecimento é formado por autoridades que sabem a verdade absoluta ou acreditar que até entre as autoridades existem divergências de opiniões que são sustentadas por crenças individuais (MÜLLER, 2008). Quanto a **estabilidade do conhecimento**, relaciona o saber absoluto ao conhecimento estar em constante evolução. As duas dimensões foram encontradas formando um único fator, diferente de Müller (2008) que encontrou a dimensão estabilidade junto com a dimensão estrutura. A origem e a estabilidade do conhecimento relacionam-se, onde quanto menos o indivíduo

acredita que o conhecimento é evolutivo mais acreditará em uma autoridade dona da verdade. Diferentemente, o indivíduo que acredita que o conhecimento está em evolução, usará o pensamento crítico para contestar as autoridades e tentará aplicar o conhecimento de acordo com as situações. Schommer et al. (2002) supõem que quanto menos os indivíduos acreditam em conhecimentos certos, mais provável de pensarem sofisticadamente sobre a natureza evolutiva do conhecimento e autoridade onisciente. Bendixen et al. (1998) afirmam que os indivíduos que estão menos inclinados a aceitar a posição moral da autoridade devem necessariamente ser mais ativo na construção de seus próprios padrões. As duas crenças juntas respondem por 16% da variância explicada (Tabela 4), e a média os profissionais e estudantes ficou em 2,23 com Desvio Padrão=0,53 (Tabela 5). Os valores mostram que os profissionais estão mais próximos a crença sofisticadas, tendem a não aceitar imposição, levam em conta na aprendizagem os argumentos. São indivíduos com pensamentos que tendem ao relativismo, a exploração deste ponto chave nos profissionais tenderá a um maior envolvimento na aprendizagem.

A **velocidade do processo de aprendizagem** ficou responsável por 17% da variância explicada (Tabela 4). Nesta dimensão o profissional é convidado a avaliar a aprendizagem, que pode ir de um processo gradual, ou seja, pode-se aprender após algumas leituras a algo adquirido unicamente no momento que o conhecimento é transmitido. Os profissionais de contabilidade e os estudantes tendem a não desistir quando não conseguem aprender algo no primeiro momento, eles entendem que a aprendizagem é um processo e que acontece de forma gradual, a Tabela 5 mostra médias 1,93 e Desvio Padrão=0,95, mostrando ser a crença mais próxima à sofisticação. Schoenfeld

(1983) diz que indivíduos podem acreditar que soluções para problemas complexos vão ser alcançado rapidamente ou então não serão alcançados, ou seja, desiste facilmente a obstáculos, o que acaba por impedir uma análise cuidadosa dos problemas morais. Os profissionais e estudantes se mostraram diferentes a este perfil, tendem a ser suscetível a aprendizagem ao longo do tempo, o que se torna um facilitador para aprendizagem.

#### 4.1 CRENÇAS E CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

Buscou-se também identificar diferenças nas crenças em relação às características demográficas da amostra. A primeira característica analisada foi a idade.

As idades foram separadas em cinco grupos de faixas etárias. O primeiro grupo formou-se de jovens que estão começando ou irão começar a carreira no mercado de trabalho, profissionais e estudantes com idade entre 18 a 25 anos. O segundo grupo são de profissionais que pressupõe se que estão adquirindo estabilidade na carreira, 26 a 35 anos. O terceiro e o quarto grupo são formados por profissionais maduros na carreira, faixas etárias de 36 a 45 anos e de 46 a 55 anos. Por último no quinto grupo são profissionais que provavelmente atingiram o auge da carreira, acima de 56 anos.

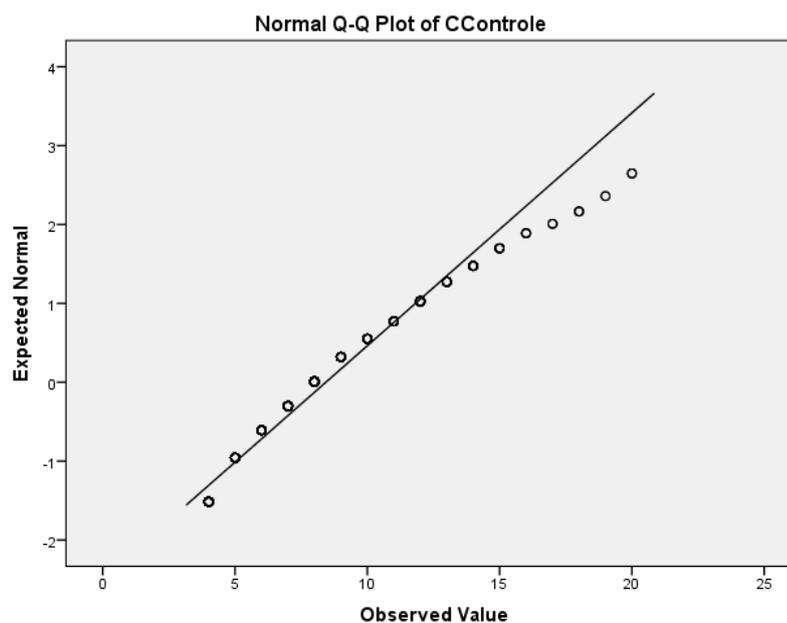
Foi realizada uma análise de normalidade para identificar qual teste melhor se aplica na amostra. Os gráficos 1, 2, 3 e 4 demonstram que as variáveis, crença do controle da aprendizagem, crença da estrutura do conhecimento, crença da origem e estabilidade do conhecimento e crença da velocidade da aprendizagem não têm distribuição normal. A Tabela 6 demonstra as variáveis com significância  $< 0.05$  confirmando que não têm

distribuição normal tanto no teste Kolmogorov-Smirnov quanto no teste Shapiro-Wilk.

**Tabela 6 - Resultado do teste de Normalidade**  
**Teste de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	Df	Sig.	Estatística	Df	Sig.
Crença Controle	0,13	624,00	0,00	0,94	624,00	0,00
Crença Estrutura	0,16	624,00	0,00	0,90	624,00	0,00
Crença Estabilidade/Origem	0,10	624,00	0,00	0,96	624,00	0,00
Crença Velocidade	0,13	624,00	0,00	0,91	624,00	0,00

a. Correção de Significância Lilliefors



**Gráfico 1 - Distribuição da variável crença controle da aprendizagem**

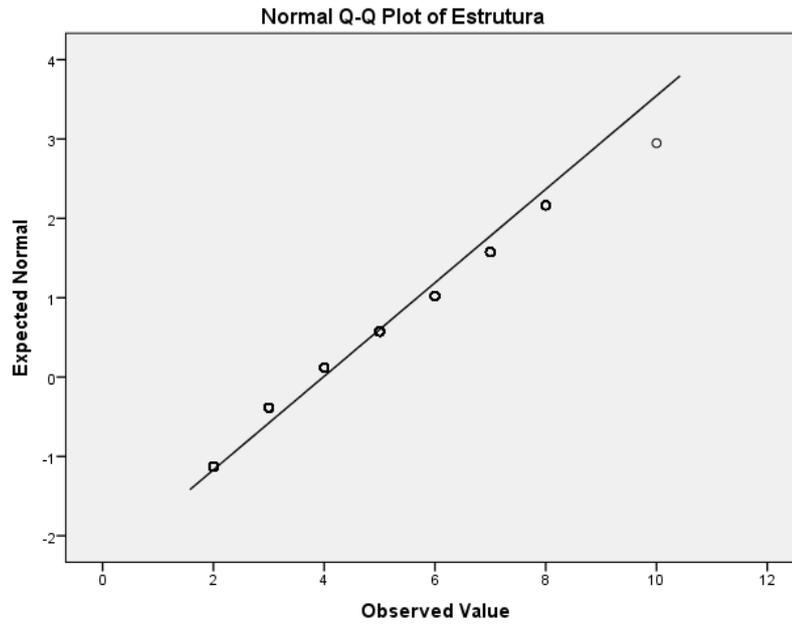


Gráfico 2 - Distribuição da variável crença estrutura do conhecimento

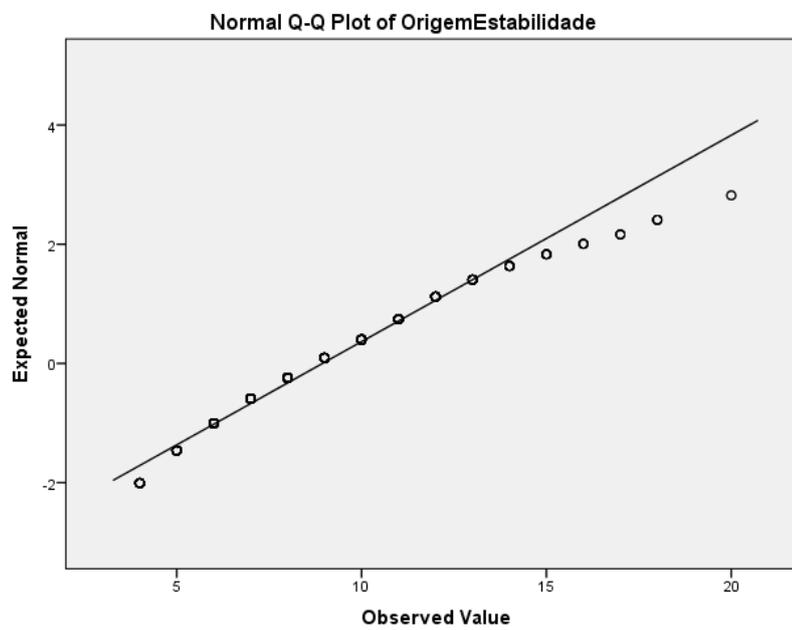
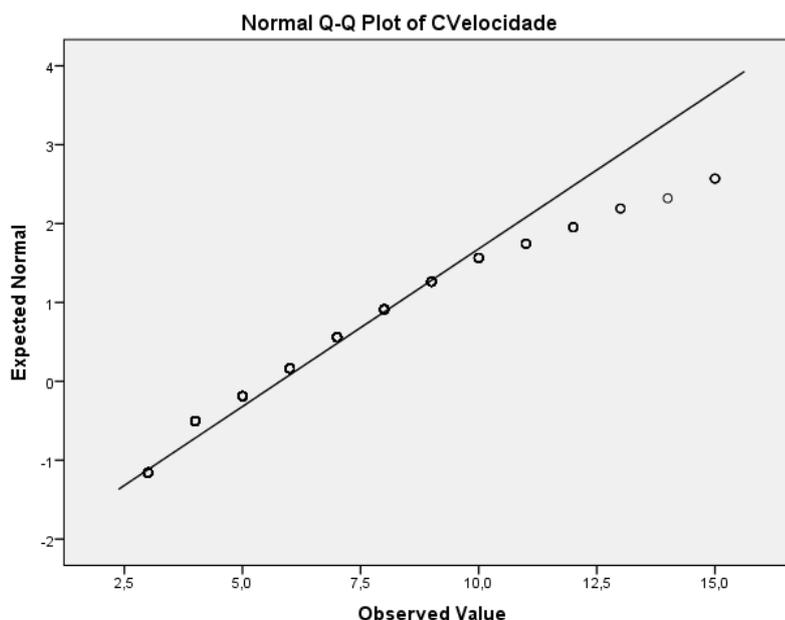


Gráfico 3 - Distribuição da variável crença estabilidade/origem do conhecimento



**Gráfico 4 - Distribuição da variável crença velocidade da aprendizagem**

Depois de verificada que a distribuição das variáveis não tinha normalidade optou-se por utilizar o teste de Kruskal-Wallis para identificar possíveis diferenças entre as crenças da amostra em diferentes faixas etárias. Cabe salientar que dos 624 entrevistados, 30 não responderam o ano de nascimento adequadamente.

**Tabela 7 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação às faixas etárias**  
Estatísticas de Teste<sup>a,b</sup>

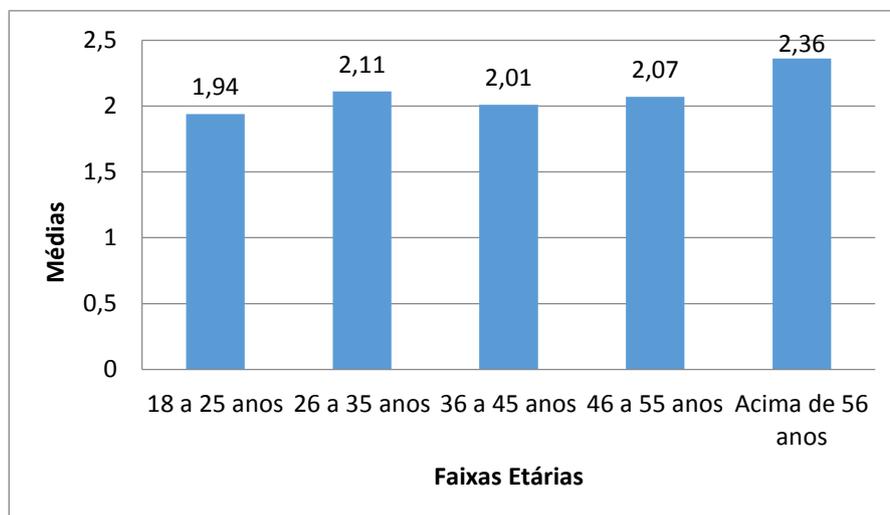
	Crença controle da aprendizagem	Crença estrutura do conhecimento	Crença origem/estabilidade do conhecimento	Crença velocidade de aprendizagem
Chi-Square	11,140	1,945	6,071	11,617
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,0,02	0,75	0,19	0,02

a. Kruskal Wallis Test

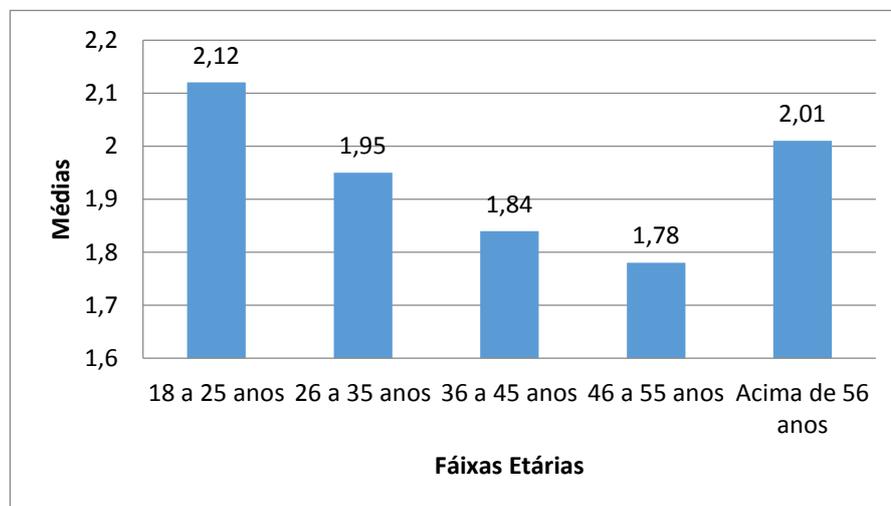
b. Grupo de Variável: Faixa Etária

Na Tabela 7 visualiza-se p. valor < 0,05, para as crenças controle da aprendizagem e velocidade da aprendizagem. As demais crenças (estrutura e origem/estabilidade) não rejeitaram a hipótese nula não havendo diferença

entre as idades em relação as tais dimensões epistemológicas. Os gráficos 5 e 6 mostram as médias obtidas nas crenças **controle da aprendizagem** e **velocidade da aprendizagem**.



**Gráfico 5 - Diferença de média da crença controle da aprendizagem em relação às faixas etárias**



**Gráfico 6 - Diferença de média da crença velocidade da aprendizagem em relação às faixas etárias**

Uma análise comparando os pares foi feita para melhor identificar tais diferenças na **crença controle da aprendizagem** e **velocidade da aprendizagem** conforme mostra as tabelas 8 e 9.

**Tabela 8 - Comparação de Pares Kruskal Wallis crença controle da aprendizagem**

<b>Amostra 1</b>	<b>Amostra 2</b>	<b>adj. Sig.</b>
18 a 25 anos	26 a 35 anos	1,000
18 a 25 anos	36 a 45 anos	1,000
18 a 25 anos	46 a 55 anos	1,000
18 a 25 anos	Acima de 56 anos	0,094
26 a 35 anos	18 a 25 anos	1,000
26 a 35 anos	36 a 45 anos	1,000
26 a 35 anos	46 a 55 anos	1,000
26 a 35 anos	Acima de 56 anos	0,540
36 a 45 anos	18 a 25 anos	1,000
36 a 45 anos	26 a 35 anos	1,000
36 a 45 anos	46 a 55 anos	1,000
36 a 45 anos	Acima de 56 anos	0,037 *
46 a 55 anos	18 a 25 anos	1,000
46 a 55 anos	26 a 35 anos	1,000
46 a 55 anos	36 a 45 anos	1,000
46 a 55 anos	Acima de 56 anos	0,258
Acima de 56 anos	18 a 25 anos	1,000
Acima de 56 anos	26 a 35 anos	1,000
Acima de 56 anos	36 a 45 anos	1,000
Acima de 56 anos	46 a 55 anos	1,000

\* Significância inferior ou igual 0,05

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05.

A atual geração de jovens entre 18 a 25 anos mostrou uma tendência maior à sofisticação no que tange a crença controle do conhecimento em comparação aos outros grupos ficando com média de 1,94 (Gráfico 5). Estudantes e profissionais nesta faixa etária tendem a ser mais crentes no aprendizado baseado em experiências, talvez não somente a faixa etária influencie, mas sim o atual contexto que este jovem está inserido. Mello (2000, p.98) diz que desde os anos 80 a melhoria da qualidade da educação básica entre outros fatores é marcada pela modernização econômica e pela

disseminação das tecnologias da informação. Barth et al. (2009) dizem que os alunos que apresentam uma abordagem a aprendizagem profunda tendem a reunir informações de várias fontes, a fim de formar a sua própria opinião.

**Tabela 9 - Comparação de Pares Kruskal Wallis crença velocidade da aprendizagem**

<b>Amostra 1</b>	<b>Amostra 2</b>	<b>adj. Sig.</b>
18 a 25 anos	26 a 35 anos	1,000
18 a 25 anos	36 a 45 anos	0,101
18 a 25 anos	46 a 55 anos	0,045*
18 a 25 anos	Acima de 56 anos	1,000
26 a 35 anos	18 a 25 anos	1,000
26 a 35 anos	36 a 45 anos	1,000
26 a 35 anos	46 a 55 anos	1,000
26 a 35 anos	Acima de 56 anos	1,000
36 a 45 anos	18 a 25 anos	1,000
36 a 45 anos	26 a 35 anos	1,000
36 a 45 anos	46 a 55 anos	1,000
36 a 45 anos	Acima de 56 anos	1,000
46 a 55 anos	18 a 25 anos	1,000
46 a 55 anos	26 a 35 anos	1,000
46 a 55 anos	36 a 45 anos	1,000
46 a 55 anos	Acima de 56 anos	1,000
Acima de 56 anos	18 a 25 anos	1,000
Acima de 56 anos	26 a 35 anos	1,000
Acima de 56 anos	36 a 45 anos	1,000
Acima de 56 anos	46 a 55 anos	1,000

\* Significância inferior ou igual 0,05

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05

Com os avanços tecnológicos e dispositivos de busca como recursos que facilitam o aprendizado, os atuais jovens se encontram em um processo de aprendizagem diferente das demais faixas, que tinham menos recursos para reunir informações e desenvolverem a crença.

Em contraponto, os profissionais acima de 56 anos apresentaram média de 2,36 (Gráfico 5). Müller et al. (2008) deduziram que uma idade mais avançada dos formadores corresponde a crenças mais ingênuas no que toca a dimensão origem do conhecimento, o argumento seria que em uma idade mais avançada os indivíduos tendem a acreditar menos na opinião que o conhecimento é adquirido através de experiências. O argumento pode ser válido no que se refere ao controle, pois quanto menos se acredita em aprendizagem adquirida por meio de experiências, mais se pode acreditar que a inteligência é congênita. No que tange os profissionais da contabilidade, os profissionais com idade mais avançada não se encontram propriamente tendendo a ingenuidade (média 2,36), porém comparados aos outros grupos (gráfico 5), 18 A 25 anos (média 1,94), 26 a 35 anos (média 2,11), 36 a 45 anos (2,01) e 46 a 55 anos (média 2,07) tendem a um menor grau de sofisticação.

São profissionais advindos de uma era pouco tecnológica, com menos recursos para realização de pesquisas. Dweck et al. (1988) dizem que estes profissionais podem se sentir pouco mais indefesos, às vezes menos persistentes ou olhando com menor positividade ao aprendizado do que as outras faixas etárias.

As demais faixas etárias têm crenças que se encontram no meio entre os grupos citados. São grupos que não tiveram tantos recursos a disposição, e nem tão limitados. Estão evoluindo em suas crenças e se encontram em estágio sofisticado: faixa etária 26 a 35 anos com média de 2,11, faixa etária 36 a 45 anos mais sofisticados com média 2,01 e os de 46 a 55 anos, ainda sofisticados, com média de 2,07.

A comparação de pares apontou significância inferior a 0,05 entre as faixas etárias 36 a 45 anos e acima de 56 anos. A faixa etária de 36 a 45 anos nasceu e cresceu marcada pelo Regime Militar onde segundo Silva Filho (2010) nasceram movimentos organizados onde a população atuava em relação ao Estado se apoiando em debates e nas manifestações públicas. São indivíduos que necessitavam construir críticas ao sistema instalado, pessoa que necessitavam reunir informações para suportar suas opiniões avessas ao regime. Barth et al. (2009), dizem que os alunos que apresentam uma abordagem profunda tendem a reunir informações de várias fontes, a fim de formar a sua própria opinião, mas os alunos com uma abordagem de superfície tendem a se concentrar em informações superficiais e procurar apenas o que estiver indicado como as fontes importantes. Para essa geração a evolução do controle não se deu simplesmente por avanços tecnológicos que ocorriam, eles diferentes das gerações anteriores tiveram que aprofundar seus desempenhos intelectuais com abordagens de aprendizagem que como afirmado por Barth et al. (2009), estão relacionados com as crenças epistemológicas.

No gráfico 6 verifica-se que quanto maior a idade mais sofisticada a crença velocidade da aprendizagem. Jovens iniciantes (18 a 25 anos) tiveram média 2,12. Enquanto que profissionais com idade entre 26 a 35 anos obtiveram média de 1,95, avançando os anos, a faixa etária de 36 a 45 anos ficou com média de 1,84, e a faixa etária de 46 a 55 anos com média de 1,78. Após os 56 anos a média aumenta e a crença parece menos evoluída com 2,01 (gráfico 6) não acreditando tanto na aprendizagem como um processo gradual. Müller et al. (2008) ao relatarem as crenças dos formadores dizem que é possível afirmar que os profissionais principiantes partilham crenças

epistemológicas tendencialmente mais sofisticadas do que os formadores com muitos anos de experiência profissional, esta influência dos formadores pode ser percebida nos profissionais com mais vivência, porém não é percebida nos profissionais iniciantes.

A comparação de pares da crença velocidade da aprendizagem (tabela 9) apontou diferença entre os grupos etários de 18 a 25 anos e 46 a 55 anos. Schommer (1989) diz que a crença sobre a velocidade da aprendizagem envolve a quantidade padrão de tempo dedicado ao estudo, é provável que profissionais e estudantes em seu início de carreira tenham dedicado menos tempo de estudo que profissionais mais experientes, com maior bagagem em cursos de especialização e outros. Schommer (1989) diz que profissionais com a crença de aprendizagem gradual mais evoluída tendem a compreender e monitorar sua compreensão com sucesso, por isso profissionais que não tendem ao mesmo nível de sofisticação devem ser monitorados afim de, evoluir a crença e obter o mesmo sucesso.

A dimensão epistemológica controle da aprendizagem mostrou diferença também em relação ao gênero do profissional e do estudante. Por não se tratar de uma distribuição normal foi aplicado o teste não paramétrico entre duas amostras independentes Mann-Whitney U, que identificou p. valor de 0,04 (Tabela 10) para a dimensão controle, constatando que o sexo feminino tende a acreditar mais em inteligência como consequência do aprendizado, que uma condição congênita, como mostra o Gráfico 7 obtendo uma média de 2,04.

Tabela 10 - Teste Mann-Whitney U crenças em relação ao gênero

Estatísticas de Teste <sup>a</sup>				
	Crença Controle da Aprendizagem	Crença Estrutura do Conhecimento	Crença Origem/Estabilidade do Conhecimento	Crença Velocidade de Aprendizagem
Mann-Whitney U	43.873,50	47.141,00	47.323,00	47.075,50
Wilcoxon W	86.068,50	89.336,00	89.518,00	89.270,50
Z	-2,039	-0,585	-0,496	-0,611
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,04	0,56	0,62	0,54

a. Grupo Variável: Gênero

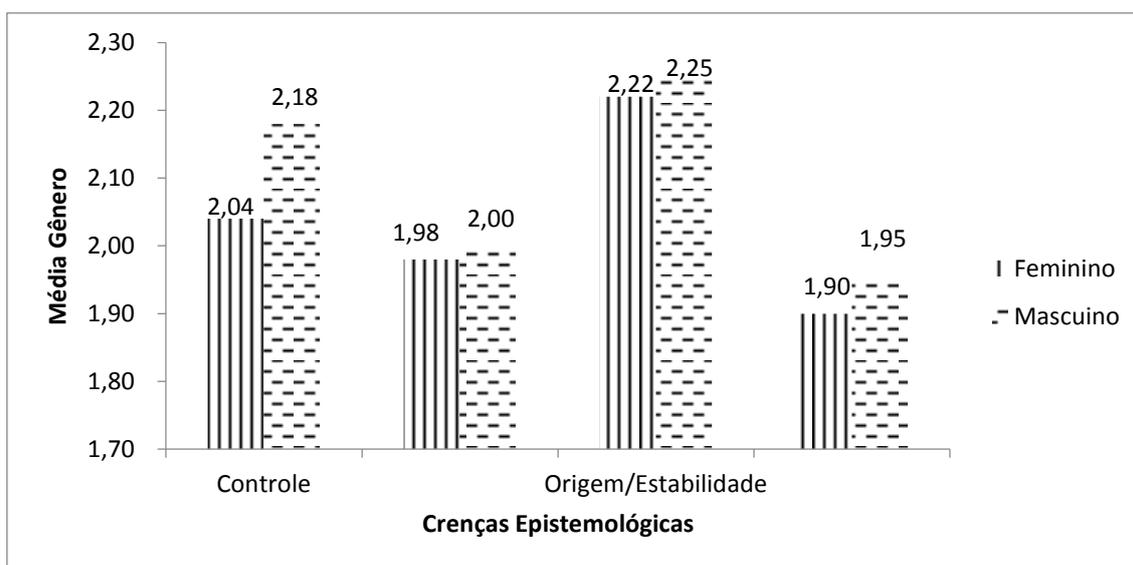


Gráfico 7 - crenças epistemológicas em relação aos gêneros

O percentual atribuído à inteligência inata para os homens é maior que para as mulheres. Os homens, com média de 2,18 (Gráfico 7), adquiriram a sofisticação, eles estão a compreender e monitorar sua compreensão com sucesso, porém, precisam desenvolvê-la mais que as mulheres. De acordo com este perfil mais sofisticado, Schommer (1989) diz que tendem a se envolver mais em tarefas complexas de modo a identificar um ganho de conhecimento. Ou seja, as mulheres por acreditarem menos em inteligência congênita, dedicam-se mais a aprendizagem por acreditarem que o conhecimento virá com as experiências.

Mota et al. (2013) salientam que o poder feminino sofreu uma ampliação no século XIX, em decorrência da entrada da mulher no mercado de trabalho, quando as mulheres se tornaram formadoras de opinião, levando suas crenças, valores e impressões para fora de casa. Acrescentam que houve um tempo onde as mulheres nasciam em meio à submissão a uma sociedade machista, educadas com o perfil já pré-estabelecido de ideal de conduta com aprendizagem ligada a educação do que a instrução.

A luta feminista pode ter levado as mulheres a utilizarem mais suas experiências a acreditarem que estavam condicionadas a inteligência congênita atribuída ao sexo masculino. Um ganho nesse processo foi a conquista pelo espaço no mercado de trabalho. Segundo Mota et al. hoje a participação da mulher no mercado de trabalho vem aumentando gradativamente.

Ao que tange as profissionais da contabilidade, embora venham ganhando mais espaço ainda há uma cultura "machista" relatada por Souza et al. (2015) que mostra que mesmo com suas crenças tendendo a sofisticação existem outros fatores como maternidade responsabilidades domésticas e familiares, trabalho integral que afetam em seu crescimento profissional.

Por outro lado, Mota et al. (2013) mostra que também há uma conscientização transformada em eventos e encontros periódicos, cuja preocupação é abordar temas inerentes ao trabalho da mulher contabilista, inseridas em todos os meios sociais.

Exceto para a dimensão controle do conhecimento o perfil do contador tende a ser basicamente parecido em ambos os gêneros. As dimensões epistemológicas estrutura do conhecimento, origem/estabilidade do conhecimento e velocidade da aprendizagem obtiveram p. valor > 0,05 (Tabela

10), mostrando que ambos os sexos tendem a crenças sofisticadas no mesmo nível.

Buscou-se identificar também se havia diferença entre as crenças dos profissionais e técnicos em relação às regiões. Bendixen et al. (1998) afirmam que as normas sociais e culturais exercem um impacto direto sobre as normas morais que estão diretamente relacionadas as crenças. Com um grande território e diversas culturas poderia existir alguma diferença que pudesse identificar comportamentos diferenciados nas cinco regiões que compõem o Brasil.

Inicialmente foram listados os estados que posteriormente foram divididos nas regiões que deram suporte ao teste. A Tabela 11 mostra que o p. valor das crenças controle, origem/estabilidade e velocidade foram superiores a 0,05 não rejeitando a hipótese nula de não haver diferença entre as crenças epistemológicas dos profissionais e estudantes nas regiões. A crença estrutura do conhecimento com significância de 0,03 mostrou diferença da região centro-oeste com as regiões sul e sudeste conforme mostra a tabela 12.

**Tabela 11 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação às regiões onde o entrevistado nasceu**

<b>Estatísticas de Teste<sup>a,b</sup></b>				
	Crença Controle da Aprendizagem	Crença Estrutura do Conhecimento	Crença Origem/Estabilidade do Conhecimento	Crença Velocidade de Aprendizagem
Chi-Square	1,074	10,552	3,470	8,537
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,898	0,032	0,482	0,074

a. Kruskal Wallis Test

b. Grupo de Variável: Naturalidade

**Tabela 12- Wallis comparação de Pares regiões em relação à crença estrutura do conhecimento**

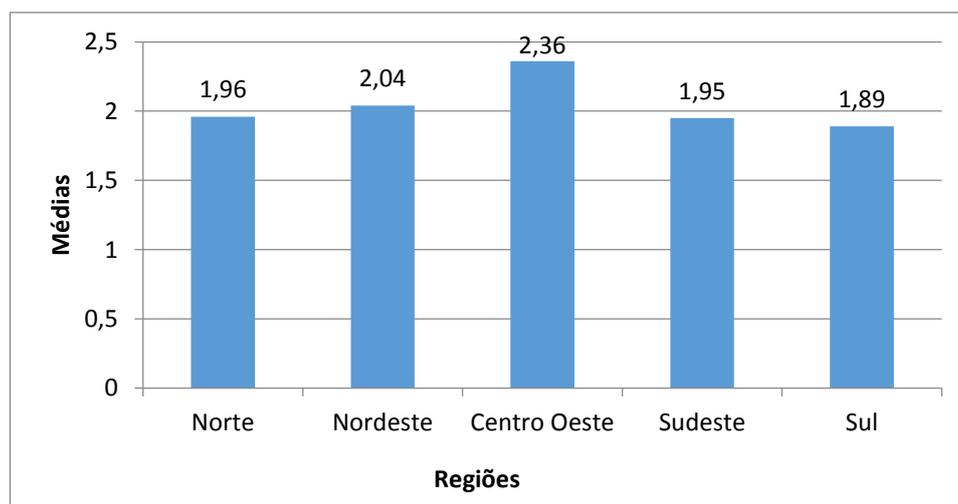
<b>Amostra 1</b>	<b>Amostra 2</b>	<b>adj. Sig.</b>
Sul	Norte	1,000
Sul	Sudeste	1,000
Sul	Nordeste	1,000
Sul	Centro Oeste	0,020 *
Norte	Sudeste	1,000
Norte	Nordeste	1,000
Norte	Centro Oeste	0,100
Sudeste	Nordeste	1,000
Sudeste	Centro Oeste	0,033 *
Nordeste	Centro Oeste	0,135

\* Significância inferior ou igual 0,05.

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05.

Schommer (1989) diz que a crença sobre a estrutura do conhecimento envolve questões de ambiguidade, integração do conhecimento, bem como a multiplicidade de soluções. Quanto menos crente no conhecimento simples, o mais provável será que eles vão exibir ordem superior pensando em perspectiva tomada, a complexidade de questões, pensamento flexível e pensamento reflexivo. Ele diz que quanto mais o conhecimento é organizado com uma concepção integrada, mais sofisticada tende ser a crença sobre a aprendizagem do indivíduo. O gráfico 8 mostra que os profissionais e estudantes naturais da região Centro-oeste tendendo menos a sofisticação principalmente comparados aos profissionais e estudantes das regiões Sul e Sudeste.



**Gráfico 8 - Diferença de médias da crença estrutura do conhecimento em relação as regiões**

A segunda análise sobre a região se referia ao local onde os profissionais e estudantes residiam quando da participação da pesquisa. E assim como ocorreu com a análise a respeito do local de nascimento os estados foram agrupados por região.

**Tabela 13 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação às regiões residências**

Estatísticas de Teste <sup>a,b</sup>				
	Crença controle da aprendizagem	Crença estrutura do conhecimento	Crença origem/estabilidade do conhecimento	Crença velocidade de aprendizagem
Chi-Square	1,038	5,068	6,312	4,386
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,904	0,280	0,177	0,356

a. Kruskal Wallis Test

b. Grupo de Variável: Residência

Com p. valor acima de 0,05 em todas as crenças (Tabela 13), foi constatado que não existem diferenças entre as crenças em relação à região onde os profissionais e estudantes moram.

Buscou-se também identificar diferenças entre as crenças dos profissionais e estudantes baseadas na escolaridade dos pais, pois a aprendizagem começa desde cedo, conforme afirmam Gorard et al. (1998) os principais determinantes da aprendizagem podem ser discernidos muito cedo na vida dos indivíduos, e a influencia central na vida de um individuo quando nasce são os pais, que acabam por transmitir suas crenças aos seus filhos. Como resultado não foram encontrado p. valor significativo em relação a escolaridade dos pais nas crenças epistemológicas da amostra (tabela 14).

**Tabela 14 - Teste Kruskal Wallis Crenças em relação à escolaridade dos pais**

Estatísticas de Teste <sup>a,b</sup>								
	Crença controle da aprendizagem		Crença estrutura do conhecimento		Crença origem/estabilidade do conhecimento		Crença velocidade de aprendizagem	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Chi-Square	0,604	9,204	8,101	4,473	3,899	5,806	10,146	8,826
Df	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0,988	0,101	0,151	0,484	0,564	0,326	0,071	0,116

a. Kruskal Wallis Test

b. Grupo de Variável: Escolaridade dos Pais

Os entrevistados foram questionados a respeito da participação do CRC no desenvolvimento da sua vida profissional. Não houve diferença como significativa no teste Kruskal Wallis, que mostra p. valor > 0,05 em todas as crenças epistemológicas avaliadas (Tabela 15).

**Tabela 15 - Teste Kruskal Wallis Crenças em relação à participação do CRC na profissão**

Estatísticas de Teste <sup>a,b</sup>				
	Crença controle da aprendizagem	Crença estrutura do conhecimento	Crença origem/estabilidade do conhecimento	Crença velocidade da Aprendizagem
Chi-Square	1,064	1,436	2,605	3,213
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,900	0,838	0,626	0,523

a. Kruskal Wallis Test

b. Grupo de Variável: CRC de sua região ativamente presente na sua profissão

No que tange a percepção que o entrevistado tem em relação aos cursos ministrados pelo CRC foi encontrado diferença de média (Tabela 16) na crença origem/estabilidade do conhecimento (p. valor 0,042).

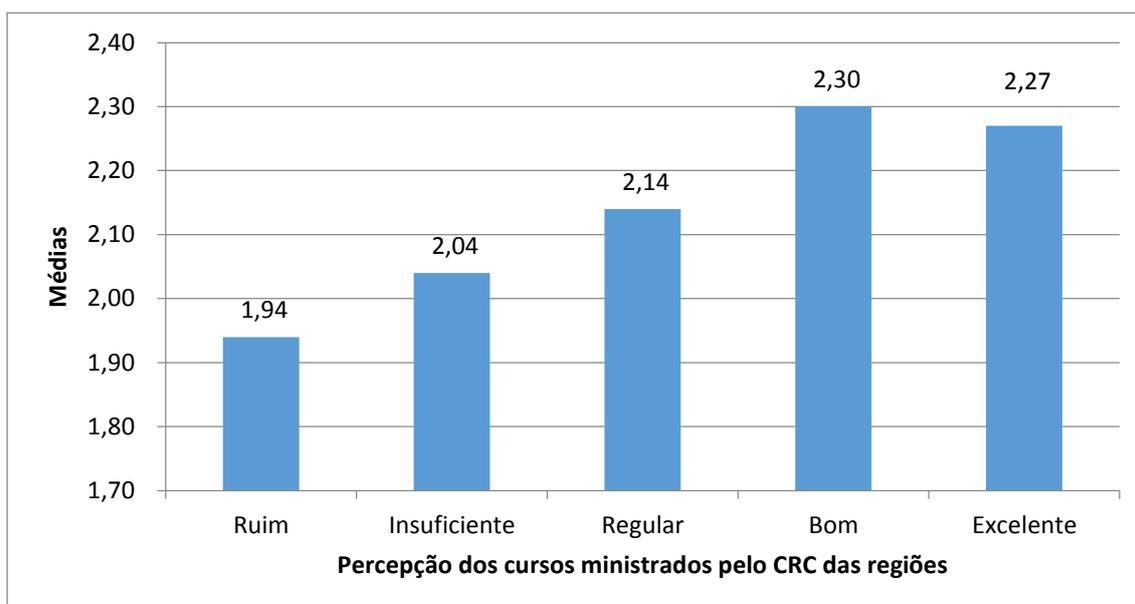
**Tabela 16 - Teste Kruskal Wallis crenças em relação à percepção da qualidade dos cursos ministrados pelo CRC da região do entrevistado**

Estatísticas de Teste <sup>a,b</sup>				
	Crença controle da aprendizagem	Crença estrutura do conhecimento	Crença origem/estabilidade do conhecimento	Crença velocidade de aprendizagem
Chi-Square	2,464	1,401	9,924	9,283
Df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,651	0,844	0,042	0,054

a. Kruskal Wallis Test

b. Percepção da qualidade dos cursos ministrados pelo CRC da região do entrevistado

O gráfico 9 mostra que quanto mais o profissional atribui uma nota ruim aos cursos ministrados pelo CRC, mais os profissionais e os estudantes se aproximam de crença sofisticada. São profissionais que tendem a acreditar que



a aprendizagem acontece em um processo gradual (SCHOMMER, 1989).

**Gráfico 9 - Percepção dos cursos ministrados pelo CRC na região em relação a crença epistemológica origem/estabilidade do conhecimento**

Schommer (1989) cita ainda que quanto mais os indivíduos acreditavam na natureza evolutiva do conhecimento, mais estarão propensos a reconhecer os aspectos multifacetados de um problema e a reconhecer que respostas de hoje pode não ser apropriadas no futuro.

Por outro lado, os profissionais que avaliaram os cursos ministrados pelos Conselhos Regionais como bons e excelentes, apesar de estarem propensos a sofisticação, em comparação aos demais profissionais (Gráfico 9) tendem a ter a crença origem/estabilidade do conhecimento menos evoluída ( $M=2,30$  e  $M=2,27$ ).

Schommer (1989) sugeriu que a dimensão epistemológica pode ser melhor caracterizada como uma distribuição em vez de um *continuum*, neste caso este grupo pode estar atribuindo um maior percentual em conhecimento certo que os demais grupos. Estes profissionais apesar de tenderem a uma crença sofisticada atribuem um maior grau de suas crenças em relação aos demais grupos em autoridade onisciente que transmite o conhecimento. Esta característica deve ser um ponto de atenção aos formadores, pois a avaliação dos cursos pode estar sendo tanto influenciada pela crença em uma autoridade e em uma matéria imutável como pelo próprio conteúdo programático.

O p. valor (0,042) se aproxima do valor de significância de 0,05, por isso foi aplicado o teste Post Hoc para tentar identificar a diferença. Na comparação entre pares (tabela 17) não foi encontrado diferenças significativas na dimensão origem/estabilidade do conhecimento.

**Tabela 17 - Comparação de Pares cursos ministrados pelo CRC de sua região em relação a crença origem/estabilidade do conhecimento**

<b>Amostra 1</b>	<b>Amostra 2</b>	<b>adj. Sig.</b>
Ruim	Insuficiente	1,000
Ruim	Regular	1,000
Ruim	Excelente	1,000
Ruim	Bom	0,523
Insuficiente	Regular	1,000
Insuficiente	Excelente	1,000
Insuficiente	Bom	0,472
Regular	Excelente	1,000
Regular	Bom	0,309
Excelente	Bom	1,000

\* Significância inferior ou igual 0,05.

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05.

Em relação às crenças controle da aprendizagem, estrutura do conhecimento e velocidade da aprendizagem não foram encontrados p. valor significativos que identificassem diferenças entre o nível da crença dos profissionais em relação a percepção dos mesmo na qualidade dos cursos ministrados pelo CRC de sua região.

## 4.2 EVOLUÇÃO DAS CRENÇAS

Verificou-se em seguida a possibilidade de evolução das crenças em relação ao tempo de formação do profissional. No que diz respeito ao Origem/Estabilidade do Conhecimento, não foi encontrado diferenças significativas ( $p. > 0,05$ ) que identificassem uma evolução da crença com o passar do tempo profissional.

Já a crença velocidade o (p. valor de 0,02) teve um comportamento diferente se mostrando influenciado pelo tempo de formação do profissional. A

crença controle do conhecimento (p. valor de 0,006) e origem/estabilidade do conhecimento (p. valor de 0,01) tiveram o mesmo comportamento. A Tabela 18 mostra a significância encontrada para as crenças epistemológicas.

**Tabela 18 - Teste Kruskal Wallis crenças epistemológicas em relação ao tempo de formação do profissional**

Estatísticas de Teste <sup>a,b</sup>				
	Crença controle da aprendizagem	Crença estrutura do conhecimento	Crença origem/estabilidade do conhecimento	Crença velocidade de aprendizagem
Chi-Square	9,740	1,495	8,498	8,522
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	<b>0,008</b>	0,474	<b>0,014</b>	<b>0,014</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Tempo de Formação do Profissional

A crença do controle da aprendizagem diminui o grau de sofisticação ao longo dos anos de formação. A tabela 18 mostra p. valor 0,008 que gera diferença de média entre os tempos de formação em relação à crença controle do conhecimento

**Tabela 19 - Comparação entre Pares tempo de formação em relação a crença controle do conhecimento**

Amostra 1	Amostra 2	adj. Sig.
1 a 5 anos	6 a 10 anos	1,000
1 a 5 anos	Mais de 10 anos	0,012*
6 a 10 anos	Mais de 10 anos	0,103

\* Significância inferior ou igual 0,05.

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05.

A tabela 19 compara as médias entre pares e mostra que há uma diferença significativa entre os profissionais recém-formados e os profissionais com mais de 10 anos de carreira (p. valor 0,012). Müller et al. (2008) dizem que pode-se inferir que a acreditam na natureza inata de determinadas aptidões e

talentos, mas que é possível ao indivíduo participar ativamente nos processos de aprendizagem. O tempo de formação parece também está sustentado por Barth et al. (2009) ao afirmar que os alunos que apresentam uma abordagem a aprendizagem profunda tendem a reunir informações de várias fontes, a fim de formar a sua própria opinião. Estes são os profissionais formados recentemente que tiveram suportes tecnológicos diferentes dos profissionais formados a mais de 10 anos.

Na estrutura do conhecimento não apresentou diferença de média, se percebe o movimento contrário, profissionais mais maduros parecem ser mais sofisticados quando em uma rede complexa de aprendizagem. O p. valor inferior a 0,05 não gera diferença de média entre os tempos de formação.

No gráfico 10 pode-se perceber que a origem/estabilidade do conhecimento passa por dois momentos distintos: o primeiro é o aumento da sofisticação dos primeiros anos de formação (Média=2,20) para depois dos 5 anos de formação (Média=2,08), e o segundo momento é o fato de atingir uma certa maturidade, mais de 10 anos de formação, a média (Média=2,32) aumenta tendendo a uma sofisticação ainda menor que os profissionais recém-formados. Müller et al. (2008) comenta que os discentes mais velhos tendem a acreditar na existência de autoridades do conhecimento e são menos da opinião que o conhecimento é adquirido através de experiências. Eles notaram na dimensão origem um retrocesso para concepções mais ingênuas à medida que aumenta a socialização profissional. A tabela 20 corrobora com a afirmação. A comparação de pares da dimensão origem/estabilidade mostra que profissionais formados até 10 anos e profissionais formados a mais de 10

anos tem visões significativamente diferentes (p. valor 0,018) quando se trata de acreditar em conhecimento certo e em autoridade.

**Tabela 20- Comparação entre pares tempo de formação em relação à crença origem/estabilidade do conhecimento**

<b>Amostra 1</b>	<b>Amostra 2</b>	<b>adj. Sig.</b>
6 a 10 anos	1 a 5 anos	0,640
6 a 10 anos	Mais de 10 anos	0,018*
1 a 5 anos	Mais de 10 anos	0,195

\* Significância inferior ou igual 0,05.

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05.

São pontos importantes a serem trabalhados nos profissionais, o ideal é que o profissional ao longo da vida sofisticue mais suas crenças. Barth et al. (2009) asseveram que as crenças epistemológicas sofisticadas, que ele denomina de “pedra angular” são as características fundamentais para o aprendizado ao longo da vida.

Assim como Müller et al. (2008) encontraram no perfil dos formadores, os contadores também tendem a adquirir a sofisticação da velocidade do conhecimento com o passar dos anos de trabalho. Eles afirmam que a aprendizagem é um processo gradual que não se realiza *ad hoc*. O Gráfico 10 mostra que o nível de sofisticação aumenta significativamente nos primeiros anos (1 a 5 anos) de trabalho para os anos seguintes (6 a 10 anos), porém o movimento contrário acontece a partir dos 10 anos de trabalho, tendendo o profissional a manter crenças sofisticadas, porém não tão sofisticadas. A comparação entre pares (tabela 21) mostra diferença significativa (p. 0,11) entre profissionais recém-formados (1 a 5 anos) e profissionais com mais de 10

anos de carreira, corroborando com o visível aumento da sofisticação ao longo da experiência profissional.

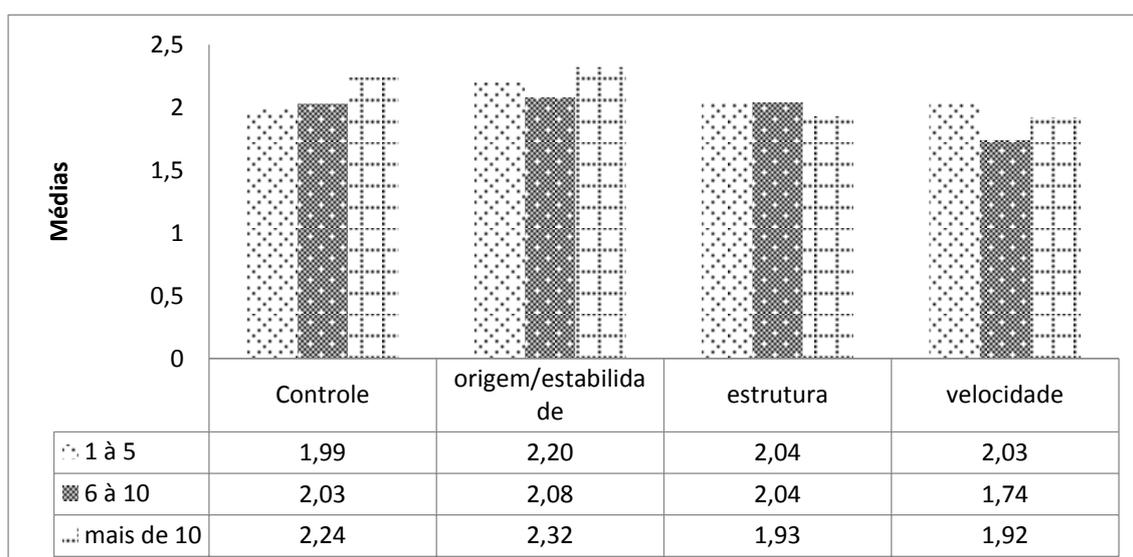
**Tabela 21 - Comparação de Pares Tempo de Formação a crença velocidade do conhecimento**

Amostra 1	Amostra 2	adj. Sig.
6 a 10 anos	Mais de 10 anos	0,173
6 a 10 anos	1 a 5 anos	0,011*
Mais de 10 anos	1 a 5 anos	0,467

\* Significância inferior ou igual 0,05.

- Cada linha testa a hipótese nula de que as distribuições da amostra 1 e da amostra 2 são as mesmas.

- Os significados assintóticos (testes de 2 lados) são exibidos. O nível de significância é 0,05.



**Gráfico 10 - Crenças epistemológicas em relação ao tempo de formação**

A pesquisa mostra que tanto os profissionais de contabilidade quanto estudantes não têm crenças tão ingênuas e estão em evolução para crenças mais sofisticadas de aquisição do conhecimento.

A pesquisa mostra também que o perfil do contador pode se modificar em diferentes regiões o que é um ponto de atenção na criação de um programa com métodos para a condução dos cursos. A forma de condução de cursos de

educação continuada ao profissional que está a bastante tempo no mercado ou ao profissional que está se formando deve ser baseado em metodologias que levam em consideração crenças que tendam a sofisticação, não partindo de teorias infalíveis e sim utilizando o senso crítico do aluno.

Foi percebido nos profissionais uma abertura à troca de experiências e à construção do conhecimento partilhado entre discente e docente.

O bloco II que trata das características de aprendizagem ao longo da vida, *Lifelong Learning* (LLL), formou-se de 22 perguntas efetuadas com intuito de entender se o profissional tem competências para pesquisar, gerir, avaliar informações (literacia), tem senso de curiosidade (mente curiosa), tem conhecimento dos próprios pontos fortes (repertório), tem opinião sobre suas capacidades (eficácia pessoal) e se tem consciência de como o conhecimento é criado e das limitações deste (visão periférica).

A média das 22 perguntas ficou em 4,30, com desvio padrão de 0,84. Na análise fatorial não foi encontrado valor satisfatório que identificasse os fatores no perfil do profissional de contabilidade ou estudante de contabilidade. Nas respostas ao questionário os estudantes e os profissionais da contabilidade se avaliaram questionadores, acreditam manterem se atualizados, não tendo medo de enfrentar novos desafios, almejando também o constante crescimento na carreira e acreditam que a maneira como se comunicam, tanto oralmente como na escrita, são boas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa identificou as atuais crenças epistemológicas do profissional da contabilidade no Brasil e, como resultado, foi encontrada na pesquisa as dimensões epistemológicas de **controle do conhecimento**, **estrutura do conhecimento** e **velocidade do conhecimento**, além disso, e formando uma só crença, **a origem e a estabilidade do conhecimento**, que para Müller et al. (2008) tiveram resultado diferente. Eles encontraram a dimensão estabilidade junto com a dimensão estrutura e isoladamente a dimensão origem.

As crenças encontradas tendem a sofisticação, o que indica que os profissionais de contabilidade e os estudantes não acreditam em verdade absoluta e sabem que teorias podem ser desconstruídas. Inclina-se a acreditar na aprendizagem gradual, não desistindo facilmente no primeiro esforço despendido. Eles enxergam os docentes como pessoas experientes que podem contribuir com o crescimento e o desenvolvimento profissional de cada aluno. Entendem a importância de questionamentos e não acreditam na existência de autoridade onipotente.

Um dos objetivos específicos desse trabalho foi analisar se as crenças em relação ao conhecimento sofrem algum tipo de variação em relação às características demográficas da amostra. A pesquisa identificou que a **percepção do profissional quanto aos cursos ministrados pelo CRC** pode interferir na crença origem/estabilidade do conhecimento, e que os profissionais que não avaliaram bem os conselhos regionais tenderam a suas crenças mais evoluídas, em comparação aos grupos que avaliaram os cursos como bom e

excelente. Cabe salientar que os profissionais que opinaram positivamente em relação aos cursos apesar de atribuírem um maior percentual de suas crenças em autoridade detentora do conhecimento, também desenvolveram sofisticação na crença.

No segundo objetivo específico da pesquisa, também foi possível perceber que a origem/estabilidade do conhecimento tende a sofrer influência do **tempo de formação** do profissional.

A velocidade do conhecimento e o controle do conhecimento tende a ter o mesmo comportamento em relação ao **tempo de formação** do profissional. Jovens formados até 5 anos tendem a acreditar menos em aprendizagem gradual. Parecem ter menos paciência com a aprendizagem em relação às demais faixas.

Ainda sobre o controle e a velocidade do conhecimento, foram identificadas diferenças para as crenças em relação à **faixa etária**.

A velocidade do conhecimento mostra que a faixa etária de 46 a 55 anos tende mais à sofisticação em comparação aos demais grupos. A crença mostra sua evolução conforme o aumento da idade, porém ela sofre uma perda da evolução, tornando-se menos sofisticada, quando o profissional atinge a faixa etária de mais de 56 anos.

O controle do conhecimento mostra que jovens de 18 a 25 anos tendem a ser mais sofisticados que profissionais com mais de 56 anos de idade, e todas as outras faixas-etárias o que pode ser explicado pela diferença da presença da tecnologia e acesso à informação entre as duas gerações.

O **gênero** também é afetado pelo **controle do conhecimento**.

Quanto ao gênero às mulheres têm a crença do controle da aprendizagem mais sofisticada que os homens, elas tendem a se envolver mais em tarefas complexas de modo a identificar um ganho de conhecimento.

A **estrutura do conhecimento** mostra que os profissionais advindos de diferentes regiões comportam-se de forma diferente quando relacionam assuntos diversos. Todos os profissionais tendem a sofisticação, porém profissionais da região Centro-oeste em menor grau, enquanto que profissionais das regiões Sul e Sudeste em maior grau.

Quanto à aprendizagem ao longo da vida não se identificaram valores satisfatórios na análise fatorial que explicassem a média de **literacia, mente curiosa, repertório de aprendizagem, eficácia pessoal e visão periférica** no perfil dos profissionais e estudantes, consideradas para Candy (1995), características importantes para uma pessoa gerir uma ampla gama de desafios e oportunidades. Baseado na afirmação de Candy (1995) que argumenta que estratégias específicas em aula podem desenvolver a autodireção nos aprendizes, acredita-se que é importante o desenvolvimento de tais fatores nos profissionais e estudantes. Ele identifica que a integração de habilidades de aprendizagem ao longo da vida pode influenciar o desenvolvimento de currículo, a entrega de cursos e processos de avaliação. Uma grade curricular contemplando tais fatores pode envolver o profissional em um processo de ampliação ou melhoria de habilidades. Barth et al. (2009) entendem que é possível que os relacionamentos entre crenças epistemológicas e aprendizagem ao longo da vida fortaleçam o progresso dos alunos.

Os profissionais e estudantes se identificam como pessoas críticas, capazes de olhar o em torno e analisar situações antes de formar conclusões, se dizem capazes de identificar quando precisam aprender algo e tendem a se comunicar bem, são pessoas ambiciosas e lidam com mudanças de forma tranquila, sabendo do seu potencial e estão disponíveis a explorar algo novo, reconhecendo que o conhecimento está em constante evolução.

Utilizando-se da interpretação de Schommer (1989) sobre as características dos profissionais e estudantes de Contabilidade, os respondentes percebem que há múltiplas possibilidades de conhecimento e há momentos em que é preciso fazer uma forte tentativa e criar compromisso com algumas ideias. Dweck (1988) explica que indivíduos com esse perfil são motivados por desafios.

De posse das crenças e sabendo que elas tendem à sofisticação, torna-se possível criar métodos de ensino e de reciclagem profissional que façam com que a Educação Continuada seja realmente um ponto forte na construção do profissional, não se tornando simplesmente uma obrigação da classe.

Pode-se indicar como limitação desse trabalho o próprio questionário que, com a intenção de não tomar muito tempo do profissional, limitou-se a uma quantidade de perguntas direcionadas, mas da forma como acontece em pesquisas experimentais. Um novo conjunto de perguntas poderia ser criado e testado buscando uma maior aderência na análise das características do contador e estudante de Contabilidade, percebe-se essa falta de aderência com eliminação de algumas questões que apresentaram níveis fracos de consistência.

Outro ponto importante para este processo é verificar as crenças dos formadores de profissionais em contabilidade, pois como descrito por Müller et al. (2008), suas crenças influenciam significativamente nas crenças dos discentes. E ainda verificar se o perfil do profissional gera um ganho além dos fins acadêmicos, para que o retorno adquirido se torne também estímulo a aprendizagem.

Como sugestão para as próximas pesquisas, indica-se mudar a perspectiva dos questionamentos para que se possa capturar o comportamento das crenças epistemológicas em determinados contextos de aprendizagem, ou até mesmo métodos que insiram os profissionais em atividades que possam assegurar o descobrimento de suas crenças.

## REFERÊNCIAS

ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades Corporativas: Discussão e Proposta de uma Definição. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 149-164, 2001.

AZEVEDO, Renato Ferreira Leitão. **A percepção pública sobre os contadores: “Bem ou mal na foto”?**. 2010. Dissertação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 5-89, 2010.

BARTH, Debra M.; SMITH, Calvin D. The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. **Journal Studies in Continuing Education**, v. 31, n. 2, p. 173-189, 2009.

BELENKY, Mary; CLINCHY, Blythe; GOLDBERGER, Nancy; TARULE, Jill. **Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind**. Basic books, Nova York, p. 22- 258, 1986.

BENDIXEN, Lisa D.; SCHRAW, Gregory; DUNKLE, Michael E. Epistemic Beliefs and Moral Reasoning. **The Journal of Psychology**, v. 132, n. 2, p. 187-198, 1998.

BRASIL. Constituição. **Lei Ordinária n.º 12.249** de 11 de junho de 2010, “... altera os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969”. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 9.295 de 27 de maio de 1946**. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del9295.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

CANDY, Philip C. Developing lifelong learners through undergraduate education. In: Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, 1995, Perth. **Anais...** Perth, Teaching and Learning Forum 95, p. 2-8, 1995.

VIEIRA, Kelmara Mendes; DALMORO, Marlon. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados. In: XXXII Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ. Anpad, p. 1-14, 2008.

CARDOSO, Jorge Luiz; SOUZA, Marcos Antonio de; ALMEIDA, Lauro Brito. Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 3, n. 3, p. 275-284, 2006.

CARDOSO, Ricardo Lopes; NETO, Octavio Ribeiro Mendonça; OYADOMARI, José Carlos. Os Estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do contador gerencial brasileiro: análises e reflexões. **Brazilian Business Review**, v. 7, n. 3, p. 91-113, 2010.

CERVERO, Ronald M. Trends and Issues in Continuing Professional Education, New Directions for adult and continuing education. **Jossey-bass**. São Francisco, v. 2000, n. 86, p. 3-8, 2000.

COLBECK, Doug. Understanding knowledge genesis by means of multivariate factor analysis of epistemological belief structures. **Information Research**, v.12, n. 4, p. 1-9, 2007.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS **Instrução CVM nº 308 de 14 de maio de 1999**. Dispõe sobre o registro e o exercício da atividade de auditoria independente no âmbito do mercado de valores mobiliários, define os deveres e as responsabilidades dos administradores das entidades auditadas no relacionamento com os auditores independentes. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/legislacao/inst/anexos/300/inst308consolid.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instrução CVM nº 570 de 30 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa de Educação Continuada e sobre a necessidade de aprimoramento e treinamento dos auditores independentes em função da adoção do padrão contábil internacional emitido pelo International Accounting Standards Board - IASB. Disponível em: <[www.cvm.gov.br/legislacao/deli/anexos/0500/deli570.doc](http://www.cvm.gov.br/legislacao/deli/anexos/0500/deli570.doc)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

COMUNIDADE EUROPEIA, BRUXELAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Conselho Federal de Contabilidade. **Resolução 945 de 24 de março de 2004**, Aprova a NBC P 4 – Normas para Educação Profissional Continuada, Disponível em: <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES\\_945.pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_945.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 1074 de 23 de junho de 2006**. Dá nova redação à NBC P 4 – Norma para a Educação Profissional Continuada. Disponível em: <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res\\_1074.pdf](http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res_1074.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 1146 de 12 de dezembro de 2008**. Aprova a nova redação da NBC PA 12 – Educação Profissional Continuada. Disponível em: <[www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES\\_1146.doc](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_1146.doc)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução 1377 de 8 de dezembro de 2011.** Aprova a nova redação da NBC PA 12 – Educação Profissional Continuada. Disponível em: <[cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES\\_1377.doc](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_1377.doc)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 1.373 de 08 de dezembro de 2011.** Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES\\_1373.doc](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_1373.doc)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFC n.º 1.486 de 15 de maio de 2015.** Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: <[cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES\\_1486.doc](http://www.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_1486.doc)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **NBC PG 12 (R1) de Continuada de 10 de dezembro de 2015.** Educação Profissional, Disponível em: <[http://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?Codigo=2015/NBCPG12\(R1\)](http://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2015/NBCPG12(R1))>. Acesso em: 19 fev. 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda, MCLAUGHLIN, Milbrey. W. Policies that support professional development in an era of reform. **Kappan Classic**, v. 92, n. 6, p. 81-90, 2001.

DAVIM, Rejane Marie Barbora; TORRES, Gilson de Vasconcelos; NÓBREGA, Maria Miriam de Lima. Aplicação do processo de enfermagem baseado na teoria de Orem: estudo de caso com uma adolescente grávida. **Revista Latino Americana de Enfermagem** v. 7, n. 2, p. 47-53, 1999.

DURAND, Thomas. Forms of incompetence. **Researchgate**, Malabry, v. 6, p. 1-20, 2000.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, J. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competência: o Caso de uma Empresa do Setor de Telecomunicações Empresa do Setor de Telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v.4, n. 1, p. 161-176, 2000.

DWECK, Carol S.; LEGGETT, Ellen. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 256-273, 1988.

FELTOVICH, P. J.; SPIRO, R. J.; COULSON, R. L. **The nature of conceptual understanding in biomedicine:** The deep structure of complex ideas and the development of misconceptions. Center For The Study of Reading, a Reading Research and Education Center Report. University Of Illinois At Urbana-Champaign. n. 440, p. 2-32, 1987.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**. Campinas, v. 16, n.1, p. 160-185, 2010

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências. In: **24º Encontro Anpad**, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília, DF. Anpad, 2005.

FRIEDMAN, Andrew L.; LYNE, Stephen R. The beancounter stereotype: towards a general model of stereotype generation. **Critical Perspectives on Accounting**, v.12, n. 4, p. 423–451, 2001.

GIANNASI, Maria Júlia; BEBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização como alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico em cursos de educação continuada e à distância. **Informação & Informação**, v. 3, n. 2, p. 19-30, 1998.

GILBERT, Thomas F. **Human competence: engineering Worthy Performance**. A Book Review Essay, v. 17, n. 9, p. 19-27, 1978.

GORARD, Stephen; REES, Gareth; FEVRE, Ralph; FURLONG, John. Learning trajectories: travelling towards a learning society?. **International Journal of Lifelong Education**, v.17, n. 6, p. 400-410, 1998.

GUERREIRO, Reinaldo; FREZATTI, Fábio; LOPES, Alexsandro Broedel; PEREIRA, Carlos Alberto. O entendimento da contabilidade gerencial sob a ótica da teoria institucional. **O&S**, São Paulo, v.12, n. 35, p. 91, 2005.

HAMMER, David; ELBY, Andrew. **On the form of a personal epistemology**, Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing. p. 169-176, 2002.

HESFORD, James W.; LEE, Sung-Han; STEDE, Wim A. Van der; YOUNG, S. Mark. **Management Accounting: A Bibliographic Study**. Oxford: Elsevier Ltd. All, v. 1, p. 3-25, 2007.

HOFER, Barbara; K., PINTRICH P. The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, v. 67, n.1, p. 88-140, 1997.

\_\_\_\_\_. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 4, p. 378-405, 2000.

\_\_\_\_\_. Epistemological understanding as a metacognitive process: think-aloud during online searching. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 43-55, 2004.

\_\_\_\_\_. The Legacy and the Challenges: Paul Pintrich's Contributions to Personal Epistemology Research, Psychology Department, Middlebury College, **Educational Psychologist**. v. 40, n. 2, p. 95–105, 2005.

JEHNG, Jihn-Chang J.; JOHNSON, Scott D.; ANDERSON, Richard C. Schooling and students epistemological beliefs about learning. **Contemporary Educational Psychology**, v. 18, n. 1, p. 23-35, 1993.

JESUS, Maria Cristina Pinto de; et al. Educação permanente em enfermagem em um hospital universitário. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 5, p. 1229-1235, 2011.

KEGAN, R. In over our heads: The mental demands of modern life, 1994, Harvard University. In: Library of Congress Cataloging. **Anais...** Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. p. 198-271, 1994.

KING, P. M.; KITCHENER, K. S. Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. **Jossey-bass**, São Francisco. v. 350, p. 323, 1994.

KÖLLER, Olaf; BAUMERT, Jürgen; NEUBRAND, Johanna. Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. **Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe**. Opladen: Leske, Budrich, p. 229-269, 2000.

KUHN, Denna; UDELL, Wadiya. The Development of Argument Skills. **Society for Research in Child Development**, v. 74, n. 5, p. 1245-1260, 2003.

LABBAS, Rachida. Epistemology in Education: Epistemological Development Trajectory. **Journal of International Education and Leadership**, v. 3, n. 2, p. 1-8, 2013.

LIVNEH, Cheryl; LIVNEH, Hanoch. Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. **Adult Education Quarterly**, v. 49, n. 2, p.91-107, 1999.

MAGOLDA, Marcia B. Baxter. Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual develop. **Jossey-bass**, São Francisco p. 89-93, 1992.

\_\_\_\_\_. Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote sel-development. **Stylus Publishing**, Virginia, p. 3-53, 2001.

MELLO, Guimar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo. v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MOTA, Érica Regina Coutinho Ferreira; SOUZA, Marta Alves de. Evolução da mulher na contabilidade: os desafios da profissão. In: Congresso Convibra, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Convibra. v. 1, p. 1-15, 2013.

MÜLLER, Sarah; REBMANN, Karin; LIEBSCH, Elisabeth. Crenças dos formadores sobre o conhecimento e a aprendizagem – um estudo-piloto. **Revista Europeia de Formação Profissional**, n. 45, p. 99-118, 2008.

O'REILLY, Kellie W. **Gerenciando as Correntezas**: Como inovar frente às turbulências. Casos sobre a vanguarda das organizações que aprendem. São Paulo: Ed. Futura, 1997.

OLIVEIRA, A. L. **Aprendizagem autodirigida**: Um contributo para a qualidade do ensino superior. Tese da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2005.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENDERGAST, Donna. Fast-tracking middle schooling reform: A model for sustainability. **Australian Journal of Middle Schooling**, v. 6, n. 2, p. 13-18, 2006.

JUNIOR PERRY, William G. Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme. **Jossey-Bass**, São Francisco, 76-116, 1970.

\_\_\_\_\_. Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. **Jossey-Bass**, São Francisco, 1997.

SANTOS, Armando Cuesta. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração**, São Paulo. v. 36, n. 2, p. 25-32, 2001.

SCHOENFELD, Alan. H. Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. **Cognitive Sciences**, v. 7, n. 4, p. 329-363, 1983.

\_\_\_\_\_. Mathematical problem solving. **Academic Press**, Londres. p. 1-387, 1985.

SCHOMMER, M. Aikins. Students' beliefs about the nature of knowledge: what are they and how do they affect comprehension?. **Center for the Study of Reading**, v. 84, n. 484, p. 2-21, 1989.

\_\_\_\_\_. Effects of beliefs about the nature of knowledge on Epistemology. In Education: Epistemological Development Trajectory 10 comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 3, p. 498-504, 1990.

\_\_\_\_\_. Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. **Educational Psychology Review**, v. 6, n. 4, p. 293-319, 1994.

\_\_\_\_\_. An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. Ed. Ruth Garner & Patricia Alexander. **Beliefs about text and about text instruction**. v. 25, n. 40, p. 25-39, 1994.

SCHOMMER, M. Aikins; HUTTER, Rosetta. Epistemological Beliefs and Thinking About Everyday Controversial Issues. **The Journal of Psychology**. v. 136, n. 1, p. 5-18, 2002.

- SIEGEL, G.; KULESZA, C.S. The Practice Analysis of Management Accounting. **Institute of Management Accountants**. v. 77, n. 10, p. 20, 1996.
- SILVA, Paulo Sérgio Araújo. **Reflexão Epistemológica e Memorialística: uma experiência na formação continuada de professores de Ciências**. Dissertação Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico. Universidade Federal do Pará, p. 15, 2007.
- SILVA FILHO, Nivaldo Gerônimo. O embate entre os movimentos sociais e o estado: a história de Pernambuco durante o regime militar (1964 - 1966). In: 10º Encontro Nacional de História Oral, **Anais...** Recife, p.1-12, 2010.
- SORENSEN, James E. Management Accountants in the United States: Practitioner and Academic Views of Recent Developments Study. **Handbook of Management Accounting Research**. Oxford, Elsevier Ltd. ALL, v. 3, p. 1271-1290, 2009.
- SOUZA, Elizabeth Pinto Valente de; PEIXOTO, Mauricio Abreu Pinto. Crenças Epistemológicas e o Processo de Aprendizagem da Homeopatia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 2, p. 218-225, 2015.
- SOUZA, Franciele Machado de; VOESE, Simone Bernardes; ABBAS, Katia. Mulheres no topo: as contadoras paranaenses estão rompendo o glass ceiling?. **ASAA**, v. 8, n 2, p. 21-23, 2015.
- STERN, Milton. R. Continuing Professional Education: The Learning Landscape. In: National Conference on Continuing Professional Education. 1986, Pennsylvania. **Anais...** University Park, Pennsylvania, p. 48-56, 1986.
- SUSTELO, Filomena; RUANO, Antonio. E. Conception of an E-Learning Scheme at the University of Algarve. In: Global Educational Technology Studies Workshop (GETS 2005). **Anais...** Proceedings of the Global Educational Technology Studies Workshop (GETS 2005), Little Rock, p. 1-7, 2005.
- TARAPANOFF, Kira. Educação Corporativa Contribuição para a Competitividade. Coletânea de Artigos Educação Corporativa: Contribuição para a competitividade / Organização, Secretaria de Tecnologia Industrial. **Repositório Institucional Universidade de Brasília**, Brasília, p. 11-84, 2004.
- TERENZINI, Patrick T.; SPRINGER, Leonard; YAEGER, Patricia M.; PASCARELLA, Ernest T.; NORA, Amaury. The multiple influences on students critical thinking skills. **Review of Higher Education**, v. 36, n. 1, p. 23-44, 1994.
- VAIVIO, J.; KOKKO, T. Counting big: Re-examining the concept of the bean counter controller. **The Finnish Journal of Business Economics**. v. 1, n. 49, p. 49-74, 2006.
- VIEIRA, Kelmara Mendes; DALMORO, Marlon. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos

Resultados. In: XXXII Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ. Anpad, p. 1-14, 2008.

## ANEXOS

### ANEXO A – QUESTIONÁRIO – PERGUNTAS DEMOGRÁFICAS

Nome
Data de nascimento
Sexo
Naturalidade
Formação
Nível de escolaridade dos pais
Estado onde reside
Área de atuação
Tempo que atua na profissão de contador
Pós-graduação
Frequência com que participa de cursos de ampliação e atualização profissional
Participa dos cursos ministrados pelo CRC?
Acredita que o CRC de sua região é ativamente presente?
O que acha dos cursos ministrados pelo CRC?

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO - *EPISTEMIC BELIEF INVENTORY (EBI)*

<b>Controle</b>	<p>Alguns assuntos somente pessoas que nasceram inteligentes dominam (Q1)</p> <p>Algumas pessoas têm um talento especial para a aprendizagem e outras não (Q2)</p> <p>Pessoas que aprendem as coisas rapidamente são mais bem sucedidas (Q3)</p> <p>As pessoas inteligentes já nasceram assim (Q4)</p> <p>Algumas pessoas nunca serão inteligentes, não importa quão duro elas trabalhem (Q5)</p>
<b>Estabilidade</b>	<p>O aprendiz deve seguir sempre as instruções técnicas dos formadores (Q6)</p> <p>Não se deve questionar o conhecimento constante nos manuais (Q7)</p> <p>Teorias que são válidas hoje também serão no futuro (Q8)</p> <p>A verdade é uma questão de opinião (Q9)</p> <p>Se duas pessoas estão discutindo sobre algo, pelo menos uma delas deve estar errada (Q10)</p> <p>Quanto mais você sabe sobre um tópico, mais há para saber (Q11)</p>
<b>Estrutura</b>	<p>Os principais fatos que merecem ser conhecidos são de simples compreensão (Q12)</p> <p>Não existe verdade absoluta (Q13)</p> <p>Assuntos de áreas diferentes me ajudam a entender um determinado tema (Q14)</p> <p>Teorias a mais apenas complicam as coisas (Q15)</p>
<b>Origem</b>	<p>O discente deve sempre questionar o conhecimento que lhe é transmitido pelos docentes (Q16)</p> <p>Quando um docente expõe um assunto, confio na exatidão da apresentação (Q17)</p> <p>Se uma autoridade diz que algo é certo, não questiono (Q18)</p> <p>Pessoas que questionam autoridade são causadores de problemas (Q19)</p>
<b>Velocidade</b>	<p>Normalmente entendo melhor um texto após a segunda leitura (Q20)</p> <p>Se uma pessoa refletir demasiado sobre um problema, o mais provável é que acabe confusa (Q21)</p> <p>É uma perda de tempo trabalhar com problemas para os quais não encontramos rapidamente uma solução (Q22)</p> <p>Se não perceberes um assunto imediatamente, provavelmente nunca o perceberás (Q23)</p>

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO - *LIFELONG LEARNING (LLL)*

<b>Literacia</b>	<p>Tenho capacidade de usar diferentes meios para buscar e processar informações</p> <p>Sou crítico e avalio as informações</p> <p>Compreendo as informações de várias formas</p> <p>Uso as informações disponíveis para suportar as tomadas de decisões</p> <p>Examino as provas para decidir se uma conclusão é justificada</p>
<b>Mente curiosa</b>	<p>Sou questionador</p> <p>Estou sempre disponível às novas experiências, ideias, informações e insights</p> <p>Outras ideias ou novas ideias frequentemente despertam meu interesse</p> <p>Me considero uma pessoa curiosa</p> <p>Tenho consciência das formas que melhor aprendo</p>
<b>Repertório</b>	<p>Sou consciente do progresso obtido ao aprender algo novo</p> <p>A Aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento como pessoa</p>
<b>Eficácia pessoal</b>	<p>Comunico ideias e informações com clareza oralmente</p> <p>Tenho pretensões de avançar na carreira</p> <p>Lido bem com as mudanças no local de trabalho ou carreira</p> <p>Consigo identificar quando necessito aprender algo</p> <p>Comunicar ideias e informações com clareza na forma escrita</p> <p>Sei usar as informações suficientes para ajudar a resolver um problema ou atingir um objetivo</p>
<b>Visão periférica</b>	<p>Mantenho me atualizado e competente na profissão</p> <p>Crio possíveis soluções para os problemas</p> <p>Não gosto de fazer algo de uma maneira diferente</p> <p>Meu conhecimento está em constante evolução</p>