

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - PPGcont**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM CONTABILIDADE**

SIMONE RODRIGUES ZABOLOTNY

**EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO BRASIL.**

RIO GRANDE/RS

2021

SIMONE RODRIGUES ZABOLOTNY

EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*  
*SENSU* EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade – PPGCont, da Universidade Federal de Rio Grande – FURG, na área de concentração: Ciências Contábeis, com linha de pesquisa em Educação e Pesquisa em Contabilidade, como requisito para a obtenção do título de mestre.

**Orientador: Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana**

RIO GRANDE/RS

2021

### Ficha Catalográfica

Z12e Zabolotny, Simone Rodrigues.  
Epistemologia dos saberes docentes: um estudo com professores de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil / Simone Rodrigues Zabolotny. – 2021.  
109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. Alexandre Costa Quintana.

1. Saberes Docentes 2. Teoria Sociológica da Identidade  
3. Pós-Graduação *stricto sensu* I. Quintana, Alexandre Costa  
II. Título.

CDU 657

SIMONE RODRIGUES ZABOLOTNY

EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM PROFESSORES  
DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS DO BRASIL

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Contabilidade, no Programa de Pós-graduação em Contabilidade – PPGCont.

COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof. Dr. Gilberto José Miranda (Doutor em Controladoria e Contabilidade)  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Membro Externo

---

Profª. Dra. Ana Paula Capuano da Cruz (Doutora em Controladoria e Contabilidade)  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana (Doutor em Controladoria e Contabilidade)  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Professor Orientador – Presidente da banca examinadora

Rio Grande, 21 de abril de 2021.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande (FURG) pela oportunidade de cursar um curso de mestrado, afastada por meio período dedicados ao estudo. Aos meus chefes, Professor Pedro e Professor Flávio que me incentivaram e me apoiaram em ingressar no mestrado.

Ao Programa de Pós-graduação em Contabilidade que, juntamente com seu corpo docente, me proporcionaram experiências importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Especialmente a Professora Débora que auxiliou para realizar a seleção de mestrado, me ensinando como elaborar o projeto de pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana, por me aceitar como aluna e me acolher tão bem. Sou muito grata por todo conhecimento a mim passado, por teres acreditado em mim, pela paciência e tempo dedicados.

Ao meu esposo Rodrigo, pelo incentivo, carinho e compreensão nessa trajetória. Sem o seu apoio não teria concluído mais essa etapa. Obrigado por tudo!

Aos meus amigos, por todos os momentos de incentivo, apoio e compreensão nessa caminhada. Agradeço especialmente a minha amiga Luisi, por ter compartilhado esse trajeto, agradeço todo apoio e parceria, nos momentos de angústias e dificuldades, e pela troca de vivências e desafios que partilhamos. Esse trajeto seria muito mais difícil sem o seu suporte.

Aos meus pais, Suzana e Miguel e meu irmão, Cristiano, pelo suporte e carinho. Aos meus avós que não se encontram mais nesse plano, Eneida Therezinha, Rogério e Zófia, que sempre foram muito importantes na minha vida, e que sempre me incentivaram estudar. Devo tudo o que sou hoje a vocês e se cheguei até aqui, foi porque estiveram do meu lado sempre.

## RESUMO

ZABOLOTNY, S. R. **Epistemologia dos saberes docentes:** um estudo com professores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. 2021. 109 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2021.

Este estudo propôs compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Fundamentalmente, têm-se por objetivos específicos (i) identificar os saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis por meio da aplicação de um questionário; (ii) descrever como ocorre o processo de construção dos saberes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis através da realização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi realizada em duas etapas, na primeira etapa, como instrumento de pesquisa, elaborou-se um questionário eletrônico no *GOOGLE FORMS*, o qual foi encaminhado para os *e-mails* dos professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Contabilidade com a finalidade de responder ao primeiro objetivo específico do estudo, resultando em uma amostra com 135 (cento e trinta e cinco) observações. Na segunda etapa do estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 (treze) docentes, 05 (cinco) professores vinculados a Instituições Públicas da região Sul (FURG, UFSC, UFRGS, UNIOESTE) e 08 (oito) professores vinculados a Instituições Públicas da região Sudeste (USP, UFRJ, UFU, UFES). As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *conferência web* de 22/12/2020 até 19/02/2021. Na sequência, de posse dos dados quantitativos e qualitativos, buscou-se compreender como ocorreu o processo de construção dos saberes dos professores, tecendo inter-relações com os saberes docentes na perspectiva de Tardif e da Teoria Sociológica da Identidade. Como resultado, na primeira etapa do estudo, verificou-se que os saberes mais mobilizados pelos docentes foram os saberes profissionais, o que denota que apesar da lacuna quanto a formação pedagógica dos professores investigados, estes encontram outra forma de elaborar esses saberes e os mobilizam mais no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*. Já em relação a construção dos saberes, segunda etapa do estudo, os achados da pesquisa revelaram que os saberes dos professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foram construídos durante as suas trajetórias antes de ingressar na carreira docente, no ambiente da Pós-Graduação *stricto sensu*, através das suas vivências com seus mestres, por meio da aquisição de conhecimentos que lhe auxiliaram no início da carreira docente. No entanto, além das experiências pregressas a carreira docente, a prática docente também se mostrou como um laboratório para a aquisição/ressignificação dos saberes adquiridos por meio de processos formativos e experiências pregressas, já que a carreira docente demanda constante atualização frente as imposições das suas práticas.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes; Teoria Sociológica da Identidade; Pós-Graduação *stricto sensu*.

## ABSTRACT

ZABOLOTNY, SR **Epistemology of teaching knowledge**: a study with professors from Postgraduate Programs *stricto sensu* in Accounting Sciences in Brazil. 2021. 109 p. Dissertation (Master in Accounting) - Federal University of Rio Grande - FURG. Rio Grande, 2021.

This study proposed to understand how the process of construction of the knowledge mobilized by the teachers of the Postgraduate Programs occurs *stricto sensu* in Accounting Sciences. Fundamentally, the specific objectives are (i) to identify the knowledge mobilized by the teachers of the Postgraduate Programs *stricto sensu* in Accounting Sciences through the application of a questionnaire; (ii) describe how the process of building the knowledge of professors of Postgraduate Programs occurs *stricto sensu* in Accounting Sciences through the realization of semi-structured interviews. The research was carried out in two stages, in the first stage, as a research instrument, an electronic questionnaire was created in *GOOGLE FORMS*, which was sent to the *e-mails* of professors linked to the Graduate Programs *stricto sensu* in Accounting with the purpose of responding to the first specific objective of the study, resulting in a sample with 135 observations. In the second stage of the study, semi-structured interviews were conducted with 13 (thirteen) teachers, 05 (five) teachers linked to Public Institutions in the South region (FURG, UFSC, UFRGS, UNIOESTE) and 08 (eight) teachers linked to Public Institutions in the region Southeast (USP, UFRJ, UFU, UFES). The interviews were conducted through the platform *web conference* from 12/22/2020 to 02/19/21. Then, with the quantitative and qualitative data, we sought to understand how the process of construction of the teachers' knowledge occurred, weaving interrelationships with the teaching knowledge from the perspective of Tardif and the Sociological Theory of Identity. As a result, in the first stage of the study, it was found that the knowledge most mobilized by teachers was professional knowledge, which denotes that despite the gap in the pedagogical training of the investigated teachers, they find another way to elaborate this knowledge and mobilize them more in the context of Post-Graduation *stricto sensu*. Regarding the construction of knowledge, the second stage of the study, the research findings revealed that the knowledge of professors linked to the Postgraduate Programs *Stricto Sensu* were built during their trajectories before entering the teaching career, in the Postgraduate environment. -graduation *Stricto sensu*, through his experiences with his masters, through the acquisition of knowledge that helped him in the beginning of his teaching career. However, in addition to previous experiences in the teaching career, teaching practice has also proved to be a laboratory for the acquisition / reframing of knowledge acquired through training processes, since the teaching career demands a constant update in view of the impositions of its practices.

**Keywords:** Teaching Knowledge; Sociological Theory of Identity; Post-Graduation *Stricto sensu*.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dez competências docentes.....	21
Quadro 2 - Categorias da análise da identidade.....	38
Quadro 3 - Dados das entrevistas realizadas.....	46
Quadro 4 - Outros saberes elencados pelos professores.....	51
Quadro 5 – Informações sobre os entrevistados.....	64

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário.....	101
Apêndice 2 - Roteiro de entrevistas.....	104
Apêndice 3 - Distribuição dos docentes por Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero dos respondentes.....	47
Tabela 2 - Idade dos docentes dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .....	48
Tabela 3 - Tempo de atuação na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .....	49
Tabela 4 - Instituição de atuação.....	50
Tabela 5 – Frequência das respostas.....	53
Tabela 6 - Frequência das respostas dos saberes Profissionais .....	55
Tabela 7 - Frequência das respostas dos saberes Disciplinares.....	59
Tabela 8 - Frequência das respostas dos saberes Curriculares.....	61
Tabela 9 - Frequência das respostas dos saberes Experienciais.....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	8
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	8
1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA .....	11
1.3 OBJETIVOS .....	12
1.3.1 OBJETIVO GERAL.....	12
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	12
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	12
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
2.1 SABERES DOCENTES .....	16
2.2 SABERES DOCENTES INVESTIGADOS NESTE ESTUDO.....	23
2.2.1 SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	23
2.2.2 SABERES DISCIPLINARES .....	26
2.2.3 SABERES EXPERIENCIAIS.....	27
2.2.4 SABERES CURRICULARES .....	29
2.3 DOCÊNCIA .....	30
2.4 TEORIA SOCIOLOGICA DA IDENTIDADE.....	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS .....	39
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	39
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	40
3.3 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	43
3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....	43
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	47
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA.....	47
4.2 ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADOS .....	52

4.3 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES MOBILIZADOS .....	64
4.3.1 SABERES PROFISSIONAIS .....	65
4.3.2 SABERES DISCIPLINARES .....	72
4.3.3 SABERES CURRICULARES .....	77
4.3.4 SABERES EXPERIENCIAIS.....	79
5 CONCLUSÃO .....	86
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
5.2 LIMITAÇÕES .....	90
5.3 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS .....	90
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A partir do século XX foram incluídas novas nomenclaturas as discussões sobre a Educação, especialmente vinculadas aos docentes, suas práticas e sua formação. Surgem nesta época, os termos epistemologia da prática, professor-reflexivo, professor-pesquisador e saberes docentes (ALVES, 2007). Estudos sobre os saberes dos professores constituem um vasto e diversificado campo. De acordo com Tardif (2014) foi a partir de 1980 que surgiram diversos estudos nos países anglo-saxónicos, como os países da América do Norte, Austrália, Inglaterra e mais recentemente na Europa.

Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), no contexto brasileiro, a inserção da temática dos saberes da docência deu-se, inicialmente, pelas obras de Tardif; Lessard e Lahaye (1991), de Gauthier (2013), pelo americano Shulman (1987) e, posteriormente, pela publicação dos trabalhos de autores brasileiros, como: Cunha (2004); Freire (2000); Masetto (1998); Pimenta (1998, 2002) e do europeu Perrenoud (2000). Com base nesses estudos, a profissão docente vem sendo pesquisada a partir de uma diversidade de abordagens e países desde 1980. E dentre as diversas oportunidades de abordagem acerca desta temática, os conhecimentos e os saberes que ela demanda, têm assumido um papel de destaque, ou seja, busca-se desvendar a genealogia desta profissão (BARP, 2012).

De acordo com Slomski (2007) a profissão docente fundamenta-se no conceito de que a educação demanda saberes próprios, tornando-se assim um ofício feito de saberes. Neste sentido, ao analisarem a genealogia dos saberes docentes, Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes que servem de base para o ensino têm a sua origem não apenas na formação acadêmica para o magistério, mas também são adquiridos durante toda a trajetória de vida do docente. Os autores relatam, que os saberes são adquiridos por meio das socializações pré-profissionais, dos programas e livros didáticos, da própria experiência em sala de aula, durante o período escolar do docente e, também através de cursos e estágios. Desta forma, os autores classificam os saberes docentes como temporais, plurais, personalizados e situados.

Ao buscar tipificar os conhecimentos dos professores, Shulman (1987) relata que se os saberes dos docentes fossem dispostos em um manual ou em uma enciclopédia, no mínimo deveriam conter os seguintes conhecimentos: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e

por último o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. O autor iniciou suas pesquisas com o objetivo de tipificar a base de conhecimento para o ensino ou *knowledge base*. Segundo o autor, no passado, tanto os responsáveis por desenvolverem as políticas públicas, bem como os responsáveis pelos cursos de formação para docentes foram enfáticos em afirmar que o ensino demanda habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais.

Neste sentido, é relevante apontar que as pesquisas inseridas na temática dos saberes docentes, em sua maioria, são realizadas com docentes da educação básica (CUNHA, 2011). Sendo oportuno a realização de estudos com professores, por exemplo, dos Programas de Pós-Graduação, uma vez que este campo está em expansão.

Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicam a existência de 32 Programas *stricto sensu* de Ciências Contábeis (CAPES, 2019). Foi a partir do século XXI que o quantitativo de Programas aumentou expressivamente. Segundo informações da CAPES, em 2009, existiam 21 cursos de mestrado e 4 cursos de doutorado (CAPES, 2009), já em 2016 o número de cursos aumentou para 27 de mestrado e 12 de doutorado. Nota-se que o número de doutorados aumentou, em especial, motivado pela consolidação de cursos de mestrado que iniciaram por volta dos anos 2000 (CAPES, 2016). Entre os objetivos principais destes programas, encontra-se a formação de pesquisadores para desempenharem atividades no campo científico a fim de obterem novos conhecimentos por meio de pesquisas e divulgação dos seus achados (SAVIANI, 2000).

E neste contexto descrito, inserem-se os docentes vinculados a estes programas, que desempenham diversas atividades, possuem relações e exigências diferentes da graduação. Entre as atividades desenvolvidas por estes docentes estão: professor, orientador, gestor acadêmico, avaliador e pesquisador (SANTOS, 2017).

Então, ao buscar-se elucidar como acontece a aquisição dos saberes destes docentes, percebeu-se então a necessidade de compreender a trajetória de vida e profissional do professor. Uma vez que, ao analisar-se sob este ponto de vista, tem-se uma discussão acerca das suas experiências formativas e da construção de sua identidade docente. Portanto, as diversas experiências ocorridas durante a trajetória de vida do professor ganham significado quando são colocadas pelos próprios sujeitos (CARDOSO, 2014).

Neste sentido, as investigações acerca do fazer-se docente, nos últimos anos, têm abordado a constituição da identidade docente a partir da trajetória de vida destes, relacionando aspectos individuais e sociais da prática docente. Entre os processos sociais, que ocorrem durante a trajetória profissional, pode-se citar as interações que ocorrem no ambiente

institucional, entre o professor e seus pares, destes com a instituição, com os discentes, com os conhecimentos de natureza científica e pedagógica e a partir da reflexão sobre a própria prática (CUNHA, 2011).

De acordo com Tardif (2000) a carreira docente configura-se como um processo de socialização, uma vez que, os professores precisam se adaptar ao grupo (docentes, direção, entre outros), além de se inserirem nas práticas e rotinas da instituição. Nesta perspectiva, o saber dos professores está diretamente relacionado com o seu ambiente institucional, uma vez que, “os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 17).

Dubar acrescenta que:

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou outra em representações. Esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder (DUBAR, 2005, P. 151).

Percebe-se assim, que a aquisição dos saberes docentes relaciona-se com a construção da identidade do docente. Uma vez que, é por meio de suas trajetórias e vivências que a identidade é forjada, assim como os saberes são adquiridos. Sob essa perspectiva, pretende-se analisar a aquisição dos saberes relacionando com a construção da identidade, sob a perspectiva do autor Claude Dubar. A opção teórica pela Teoria Sociológica da Identidade sustenta que a construção da identidade ocorre por meio das interações sociais nos diferentes ambientes.

Para Claude Dubar (2005), sociólogo francês, a identidade é uma consequência de diversos processos de socializações. Estas socializações, segundo o autor, são vivenciadas pelo indivíduo em diversos grupos, tanto familiares, escolares, como institucional. E a partir das interações que ocorrem nestes grupos, que o indivíduo forja a sua identidade, assim como ocorre a aquisição dos saberes. Podendo ser denominados como saberes de base, adquiridos através das interações na família e escola, ou saberes profissionais, adquiridos após o ingresso no ambiente institucional, segundo Berger e Luckmann (1985).

Portanto, a identidade para Dubar (2005, p. 136) é o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições”. Sob este ponto de vista, por meio das interações sociais, na família, na escola, no

ambiente institucional, assim como em uma variedade de espaços e tempos, é que ocorre o processo de construção identitária (NUNWEILER, 2019).

Spudeit e Cunha (2016) afirmam que o indivíduo possui uma identidade social que foi forjada por meio de processos de socialização que precedem o ingresso na carreira, como na escola, por exemplo. E ao ingressarem na carreira, principalmente no início desta, que acontece a socialização secundária, que representa a aquisição de competências relacionadas a profissão e assim como, a inserção do indivíduo no ambiente institucional.

Tardif (2000) aponta que o processo de desenvolvimento dos saberes profissionais dos professores ocorre durante a sua carreira docente, e este processo tem longa duração, já que fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Deste modo, percebe-se que as diferentes vivências em espaços e contextos em que ocorrem as interações sociais, contribuem para a construção da identidade, assim como para a aquisição dos saberes necessários para a carreira. Desta forma, as teorias sociológicas colaboram para a investigação dos processos de formação e socialização profissional.

Dentre as perspectivas sociológicas, Dubar (2005) entende a identidade como um produto das diversas interações sociais aos quais os indivíduos estão sujeitos e compreende a articulação entre o processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional (identidade para o outro). Percebe-se assim, que a identidade possui aspectos individuais e aspectos decorrentes dos processos de socialização, pois forja-se na singularidade e nas relações com os outros (NUNWWEILER, 2019).

Neste sentido, além de buscar desvendar quais são os saberes que os professores mobilizam no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, pretende-se compreender como os saberes se relacionam com a identidade docente.

## 1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA

Embora existam estudos pregressos que se propõem a identificar os saberes dos docentes, como o de Barp (2012) que buscou identificar os saberes dos docentes do curso de Ciências Contábeis necessários a profissão; poucos estudos tentaram identificar os saberes necessários a Pós-Graduação, como foi o caso do estudo de Farhat (2017) que buscou investigar os saberes pedagógicos de docentes de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e a forma como são aplicados em sua atuação profissional e do estudo de Santos (2017) que buscou analisar a aprendizagem da prática docente na Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração.

Desta forma, estudos progressos indicam lacunas de pesquisas existentes no campo empírico, tais como o de Barp (2012) que propôs que fosse realizado um estudo dos saberes docentes necessários a profissão, com docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação, uma vez que é um campo pouco explorado dentre as pesquisas na área da Educação.

Neste contexto surge o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis?

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 OBJETIVO GERAL

De forma a alcançar a resposta do problema de pesquisa proposto, este estudo tem como objetivo geral: Compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com a intenção de se adquirir um entendimento mais amplo sobre a finalidade e os limites deste trabalho, o objetivo principal pode ser desdobrado, levando aos seguintes objetivos específicos:

- identificar os saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis;
- descrever como ocorre o processo de construção dos saberes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis;

#### 1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Dados reunidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que existem 1.489 cursos em Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior (IES), 166 em IES públicas e 1.323 em IES privadas. Estes cursos estão dispersos em 1.104 Instituições de Ensino Superior, sendo 93 IES públicas e 1.011 IES privadas. Além disso, a Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP, em 2018, apurou que o curso de Ciências Contábeis se encontra entre os 5 primeiros mais requisitados pelos universitários, tornando-se o 4º curso com mais alunos matriculados, com 359.840 alunos, atrás apenas dos cursos de Direito, com 863.101 matrículas; Pedagogia, com 747.890 matriculados e Administração, com 654.843 matrículas (INEP, 2018).

Além do relevante número de ingressantes no curso, em um período de 10 anos houve um aumento expressivo no número de cursos em Ciências Contábeis. Em 2008, havia 985 cursos e, em 2018, o número de cursos aumentou para 1.489, um acréscimo de 51,17% (INEP, 2018). Este aumento crescente demonstra a relevância do ensino em Ciências Contábeis para a formação profissional da sociedade brasileira, evidenciando o reconhecimento da sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país. De acordo com Araújo e Andere (2006) o aumento do número de cursos de Ciências Contábeis aponta para a valorização da profissão contábil pela sociedade, contudo esse rápido crescimento do ensino contábil, ocasiona uma preocupação quanto à qualidade dos cursos.

De acordo com Slomski (2007) a qualidade do ensino universitário é objeto de avaliação quando se examina o desempenho do egresso formado por esta instituição. E entre as variáveis que influenciam no ensino-aprendizagem do profissional contábil, consta o docente, responsável pela prática do ensino universitário, assim como pela elaboração do projeto pedagógico, que deve se ajustar aos interesses da Instituição de Ensino Superior. Esse interesse com a formação docente é consequência do aumento dos cursos universitários e da Pós-Graduação, assim como da necessidade de aumento do corpo docente, qualidade do ensino e eficácia do processo de ensino (BANDEIRA, 2017).

Desta forma, analisar como ocorre a constituição dos saberes dos docentes na área de contabilidade torna-se oportuno, uma vez que contribui para o futuro da profissão contábil, para a formação do profissional e pelo aperfeiçoamento contábil (ARAÚJO; ANDERE; 2006). Uma vez que, por meio da identificação de como os saberes são adquiridos é possível traçar iniciativas com o objetivo de propiciar qualificar a formação docente, a partir de discussões a respeito da formação docente, assim como fomentar a inclusão de uma formação continuada. A docência universitária tornou-se campo de estudos recentemente, pois o entendimento era de que os conhecimentos técnicos a respeito da área seriam suficientes para a transmissão dos conhecimentos em sala de aula, sem para isso precisar da formação didático-pedagógica.

Contudo, a atividade docente é um processo complexo, pois não se limita ao conhecimento a respeito de um determinado conteúdo, mas compreende ainda aspectos como a aprendizagem dos alunos, a construção do conhecimento e a seleção das estratégias de ensino que possibilitarão o processo de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2003).

Em pesquisa realizada por Laffin (2012), este apontou que a maioria dos docentes da área contábil não realizaram curso destinado para a formação docente durante a sua trajetória para tornarem-se professores, e os seus saberes são forjados por meio de uma formação técnica. A carência de uma formação sistemática para a atividade docente, ocorre por que o curso de

Ciências Contábeis não oferece disciplinas com este objetivo, pois é um curso de bacharelado, fato que ocorre com outros cursos universitários, com exceção dos docentes oriundos dos cursos de licenciatura (SLOMSKI, 2007). No contexto dos cursos de bacharelado, “o profissional não teve contato com disciplinas voltadas para uma perspectiva social e filosófica no campo da docência e tampouco para conhecimentos pedagógicos e didáticos” (BANDEIRA, 2017, p. 195).

Ao analisar-se outro importante ambiente da formação docente, a Pós-Graduação *stricto sensu*, essa situação também se mostra semelhante, já que os cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências Contábeis a oferta de disciplinas para formação da docência é escassa. Em estudo realizado com 21 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, em 2008, este apontou que em apenas dois programas existe a obrigatoriedade de cursar disciplinas didático-pedagógicas (MIRANDA, 2010). Neste sentido, o domínio dos saberes pedagógicos tem-se demonstrado um aspecto deficiente dos docentes universitários, em relação ao profissionalismo na docência (FERENC; SARAIVA, 2010).

No entanto, a formação para o exercício da docência, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, deve acontecer, prioritariamente, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996). Nesse sentido, um elemento didático-pedagógico que tem sido empregado pelos Programas de Pós-Graduação, com o propósito à qualificação docente é o estágio docência ou estágio supervisionado. O estágio docência possibilita que os discentes passem pelas diversas atividades desenvolvidas pelo docente do ensino superior, as quais são: a organização do processo de ensino-aprendizagem, a utilização de estratégias de ensino e a preparação e a aplicação de atividades avaliativas (LEAL; FERREIRA; FARIAS, 2020).

Assim, algumas medidas estão sendo tomadas para incluir a formação didática e pedagógica neste ambiente. Com a implementação da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, aos discentes bolsistas do Programa de Demanda Social, tornou-se obrigatória a realização do estágio docência, conforme as regras, os discentes têm a obrigatoriedade de realizarem um semestre de estágio, alunos do nível de mestrado, ou 2 semestres de estágio, para alunos do nível de Doutorado. O estágio docência tem como intuito preparar o aluno de Pós-Graduação para o exercício da docência, tornando-o apto para atuar na educação em nível de ensino superior (BRASIL, 2010).

Esse fato demonstra que existe um movimento com o objetivo de qualificar a formação docente, uma vez que, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) passa a exigir a estágio com o intuito de preparar o discente para a docência e a qualificação do ensino

de graduação. Em pesquisa realizada por Leal, Ferreira e Farias (2020) os autores constataram que o estágio docência contribui para o desenvolvimento dos saberes da docência, além de contribuir para uma reflexão sobre as práticas de ensino. No entanto, ao se analisar o contexto da formação pedagógica de mestres e doutores em cursos *stricto sensu* percebe-se baixa preocupação com formação para a docência, visto que estes cursos se voltam mais para as atividades de pesquisa, em detrimento da formação para a docência (FERENC; SARAIVA, 2010).

De acordo com os relatos de 12 professores em Contabilidade a respeito de suas formações docentes, os cursos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado não contribuíram para a formação docente, no sentido de agregar conhecimentos para este fim, porém, o convívio em sala de aula, com outros professores modelos constituiu-se como as principais referências para as suas profissões (FERREIRA, 2015). Resultado encontrado também por Santos (2017) com docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Administração que apontou que as fontes para a construção dos saberes docentes foram as experiências como alunos nos programas de Pós-Graduação e também a partir de suas vivências na carreira docente.

A partir desse contexto, as discussões sobre os tópicos que influenciam na formação de professores têm aumentado no meio acadêmico. Nesse sentido, surge a preocupação em refletir a respeito dos saberes docentes fundamentais para legitimar a atividade docente (SOUZA; NANNI; FERREIRA; BONZANINI, 2020).

Desta forma, para o melhor desenvolvimento de suas atividades e a partir do entendimento que formação sólida dos conhecimentos dos docentes é vital para a qualidade do ensino em contabilidade, optou-se por investigar como os docentes vinculados aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* constroem os seus saberes durante a sua trajetória formativa, assim como após o ingresso na carreira docente, uma vez que estes não receberam, em sua maioria, uma formação sistemática para a docência. Nóvoa (2009) afirma que a reflexão dos docentes acerca da sua própria profissão contribui sobremaneira para as mudanças necessárias quanto a suas profissões, as novas propostas teóricas sobre a docência fazem sentido somente se construídas de dentro e não de injunções externas.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) relatam que a reflexão sobre os saberes docentes, contribui para a Pós-Graduação *stricto sensu*, uma vez que auxilia a produção de conhecimento. Essa contribuição ganha eco quando se trata de uma área com recente expansão e situada em um contexto complexo, como é o caso das Ciências Contábeis. Nesse sentido, essa investigação busca contribuir para desvendar os saberes dos sujeitos em seu

contexto de trabalho, em situação efetiva de ação, e sendo este pautado no que os próprios docentes acreditam, fazem e entendem sobre a sua profissão (TARDIF, 2014).

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Consta no primeiro capítulo, a contextualização do tema, a lacuna e o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo. No capítulo dois, consta o referencial teórico, que aborda os saberes docentes, a docência e a Teoria Sociológica da Identidade. No terceiro capítulo, consta a descrição dos procedimentos metodológicos, com o delineamento e classificação da pesquisa, apresentando a população e a amostra do estudo, assim como define os instrumentos de coleta e o tratamento e análise de dados. No quarto capítulo consta a análise dos resultados, que trata da análise descritiva dos dados da pesquisa, na sequência aborda a análise dos saberes mobilizados (etapa quantitativa do estudo) e por último consta a análise da construção dos saberes mobilizados (etapa qualitativa). E no quinto capítulo consta a conclusão da pesquisa, contendo considerações finais, as limitações do estudo e as sugestões de estudos futuros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em quatro subseções, com o intuito de discorrer sobre as fundamentações teóricas. O primeiro capítulo versa sobre os saberes docentes, descrevendo como surgiu a temática, como estão categorizados os saberes, suas características, além de abordar sobre a construção destes. O segundo capítulo, dedica-se a descrever os quatro saberes docentes: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. O terceiro capítulo, tem por finalidade discorrer sobre a docência, abordando diversos aspectos a respeito da carreira docente. E por último, o quarto capítulo, discute sobre a Teoria Sociológica da Identidade, sob a perspectiva sociológica, esta teoria concebe, que a construção da identidade profissional ocorre por meio das diversas interações sociais, entre o indivíduo (docente) e a sociedade (familiares, alunos, seus pares, agentes escolares).

### 2.1 SABERES DOCENTES

Os estudos sobre os saberes docentes iniciaram na década de 90 no contexto brasileiro, a partir dos movimentos da profissionalização do ensino e da profissionalização docente (CUNHA, 2007). Tardif, educador canadense, foi o primeiro pesquisador a introduzir a temática no país, por meio das suas pesquisas buscou compreender os saberes que são pilares da

atividade profissional dos docentes, sua natureza e como estes conhecimentos são adquiridos durante a trajetória de vida e profissional do docente (CARVALHO, 2014). Seu primeiro artigo no Brasil foi publicado na revista *Teoria & Educação*, em 1991, com os coautores C. Lessard e L. Lahaye (SILVA, 2019).

Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), a temática é abordada por uma diversidade de autores nacionais e internacionais e recebeu diferentes denominações, como *knowledge base* ou base de conhecimento (GARCIA, 1992; SHULMAN, 1986, 1987, 2005), saberes docentes (CUNHA, 2004; FREIRE, 2000; GAUTHIER *et al.*, 2013; PIMENTA, 1998; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2000, 2003) e competências necessárias à docência (BRASLAVSKY, 1999; MASETTO, 1998; PERRENOUD, 2000; ZABALZA, 2006). Ainda, segundo o autor, independentemente do termo utilizado (“conhecimento”, “saberes” e “competências”) a conceituação de saberes docentes para todos os autores citados, se refere a um repertório de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que o professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os autores informam que a relação dos professores com os saberes não se limita a transferência de conhecimentos consolidados, pois suas atividades integram uma diversidade de saberes com os quais os docentes possuem diferentes relações. Pode-se assim definir, como um saber plural, formado por uma diversidade de saberes, como sendo estes, os provenientes da sua formação profissional, de seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, a partir das suas pesquisas, os autores propuseram uma categorização para os saberes docentes, apoiados, para tanto, na história de vida e da trajetória profissional do docente. Sob a perspectiva dos autores, os saberes docentes são categorizados da seguinte forma:

**Saberes da formação profissional:** corresponde aos saberes adquiridos nas instituições de formação de professores e os conhecimentos pedagógicos relacionados as técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), obtidos por meio de cursos de formação inicial e continuada, estes, são transmitidos pelas escolas, faculdades e institutos de educação.

**Saberes disciplinares:** são os saberes originários dos diversos campos do conhecimento, saberes estes, adquiridos na universidade, sob a forma de disciplinas, que fazem parte de cursos diversos, como exemplo: na literatura, matemática, história, ciências biológicas, entre outros.

**Saberes curriculares:** são os saberes que se apresentam como forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores precisam aprender como aplicar, relacionando-se com a forma como as instituições educacionais realizam a gerência dos

conhecimentos que são produzidos pelo meio acadêmico e de que forma será transmitido aos discentes.

Saberes Experienciais: são os conhecimentos adquiridos pelo docente durante a sua vida profissional, no exercício de sua prática cotidiana da profissão. Estes saberes incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser e também podem ser denominados de saberes práticos.

Os saberes identificados acima, segundo Tardif (2014) são utilizados pelos docentes, no contexto de sua profissão e na sala de aula e, são incluídos em suas práticas docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela, assim essa relação que os professores mantêm com os saberes são de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos”.

Deste modo, com o objetivo de desmitificar a ideia da docência como um conhecimento vocacionado, as pesquisas sobre os saberes docentes exploram a genealogia da profissão docente por meio da identificação e o entendimento de quais saberes, competências e habilidades ela necessita (SLOMSKI, 2007).

De acordo com Pimenta (1997) a identidade do docente não é permanente e nem algo que possa ser adquirido externamente, uma vez que ela é constituída por meio da socialização em sala de aula, com o convívio com seus pares, das constantes revisões da profissão, do confronto entre teorias e práticas, do surgimento de novas teorias, assim como a reafirmação de práticas consagradas, práticas estas que persistem as inovações, pois estão repletas de saberes relevantes as necessidades da realidade. Cabral e Silva (2019, p. 8) corroboram que “a identidade docente, de modo geral, é tanto movente, transitória e não linear ao longo da vida dos sujeitos, quando também é composta pela interação de elementos pessoais e sociais na realização da vida cotidiana dos mesmos”. De acordo com Nóvoa (1999) as interações ocorridas no ambiente de trabalho contribuem para a formação da identidade do docente.

Segundo Tardif e Raymond (2000) a atividade profissional altera o trabalhador e a sua identidade, assim como o seu “saber trabalhar”. Para o autor em qualquer profissão o trabalhador demanda um tempo para absorver os saberes do trabalho, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, isto é, conhecer gradualmente os saberes fundamentais a execução do trabalho.

Assim, os próprios docentes, no exercício de suas atividades, na prática de sua profissão e durante as suas experiências de vida constroem seus saberes, denominados experienciais (PIMENTA, 1997; TARDIF, 2014). Ao investigar a natureza do saber da experiência, Pimenta (1997) aponta para um saber construído ao longo da trajetória de vida do docente, cita as experiências que o docente vivenciou como aluno e influenciou em sua profissão, experiência

esta, que lhes possibilita lembrar quais professores foram bons e os que não sabiam ensinar (não tinham didática), representa também o conhecimento socialmente acumulado por meio das mudanças históricas da profissão, com o exercício profissional em diferentes escolas, e por último, com as experiências relativas ao cotidiano docente, constituídos desta forma em um processo contínuo de reflexão sobre a prática.

Assim, estes saberes são constituídos a partir de diversas fontes sociais que são vivenciadas ao longo da vida (pessoal/profissional) do docente, deste modo, cada professor adquire saberes diferentes a partir de suas experiências, o que torna cada docente único e cada circunstância de trabalho única (FREIRE; SKEIKA, 2015). Sob este aspecto, Gauthier *et al.* (2013) afirma que a experiência do Professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo privada, já que o docente vive as suas experiências confinado ao seu ambiente de sala de aula, realizando julgamentos, como uma espécie de jurisprudência. Tardif (2000, p. 15) complementa que “o professor possui uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere.”

Tardif (2014) elenca a diversidade de saberes adquiridos pelos docentes e as suas respectivas fontes, de acordo com o autor, os saberes são adquiridos da seguinte forma: Saberes pessoais dos professores: adquirido por meio da história de vida e pela socialização primária; Saberes provenientes da formação escolar anterior: adquirido pela formação e pela socialização pré-profissionais; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: adquirido por meio da formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: adquiridos pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas; Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: adquiridos por meio da prática do trabalho e pela socialização profissional.

Em relação as características dos saberes docentes, Tardif (2000) informa que os saberes podem ser caracterizados em: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados.

Quanto ao aspecto temporal, o autor cita três motivos que levam a caracterizar os saberes profissionais como temporais. Primeiramente, por afirmar que os saberes são adquiridos durante a história de vida do indivíduo. O autor justifica a sua argumentação ao relatar que os professores antes mesmo de ingressarem na carreira docente já conviveram em sala de aula durante um longo período de suas vidas, e este convívio como aluno, traz para sua prática docente, uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações, e de certezas sobre a docência e que se conservam fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF,

2000). E esses saberes que foram incorporados durante a trajetória do professor são reativados quando o docente se encontra em uma situação prática dentro do seu contexto escolar (PINTO, 2001).

Pimenta (1997) corrobora ao afirmar que antes mesmo de se tornarem professores, os alunos de cursos de formação inicial para docentes já possuem uma perspectiva do que é ser professor. A autora explica, assim como Tardif, que os docentes já foram alunos durante um longo período da sua vida escolar e a partir desta vivência carregam a experiência que lhes possibilita dizer: quais professores foram bons, e quais foram ruins; também sabem das dificuldades que o professor enfrenta, com turmas de jovens e adolescentes; a falta de valorização da profissão; como também já vivenciaram as mudanças históricas da profissão e conhecem os estereótipos que a sociedade atribui aos professores.

Em segundo lugar, Tardif (2000) aponta que os saberes são temporais, uma vez que os primeiros anos de docência são decisivos para os professores obterem os seus saberes, assim como construir as suas práticas docentes e também no estabelecimento das suas rotinas profissionais. Nóvoa et al. (1995), acrescentam que a entrada na carreira docente é marcada pelas primeiras experiências do docente em sala de aula, do confronto do esperado com a realidade, com as dificuldades de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e da dificuldade em relacionar a didática com os conhecimentos. É uma fase de muitos desafios em que o docente vivencia em sua trajetória, quanto a organização das aulas e o enfrentamento a situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula, é a chamada fase de exploração e sobrevivência (PINTO, 2001).

E, em terceiro lugar, Tardif (2000) aponta que o saber é temporal, pois os saberes são utilizados e desenvolvidos no ambiente profissional da carreira, durante a trajetória profissional do docente. E durante esta trajetória, os saberes podem ser reatualizados, pois a carreira ao longo do seu trajeto passa por fases e mudanças. De acordo com Pimenta (1997) é no cotidiano que os saberes experienciais dos professores são adquiridos, por meio de um processo permanente de reflexão sobre a sua prática.

Quanto ao aspecto plural e heterogêneo, Tardif (2000) também cita três motivos que levam a caracterizar os saberes profissionais como plurais e heterogêneos. Primeiramente, pois os saberes são oriundos de uma diversidade de fontes. De acordo com o autor, o professor possui um repertório de saberes, como: saberes originários de sua cultura pessoal, conhecimentos adquiridos através de sua formação formal, conhecimentos didáticos e pedagógicos da sua formação em cursos especializados, conhecimentos adquiridos por meio da sua experiência pessoal, entre outros.

Em segundo lugar, os saberes dos docentes não são unificados, eles são ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma concepção única de sua prática e sim uma diversidade de teorias, concepções e técnicas. Os saberes são mobilizados de forma conjunta em função dos objetivos que se procura atingir. E por último, os saberes são plurais e heterogêneos, pois os professores possuem uma diversidade de objetivos que necessitam alcançar e necessitam de saberes diferentes para atingir o resultado (TARDIF, 2000).

Gauthier et al. (2013), comentam que os docentes mobilizam em sala de aula uma diversidade de saberes que em conjunto formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Quanto ao último aspecto, os saberes docentes são personalizados e situados. De acordo com Tardif (2000), estes são personalizados e situados, devido aos saberes serem adquiridos durante uma trajetória de vida, a partir da vivência pessoal do indivíduo, diferenciando-se assim, de acordo com o professor, uma vez que são apropriados, incorporados, subjetivados a partir da experiência do sujeito e do seu trabalho.

Como evidenciado anteriormente, o termo saberes docentes assume outros sinônimos, como conhecimentos, habilidades e competências, dependendo do autor que aborda a temática.

Perrenoud (1999), por exemplo, assume o termo competências. O autor enfatiza que é imprescindível um suporte de grupos profissionais de diversas áreas de conhecimentos específicos com o objetivo de avançar nas particularidades do saber docente e de sua conexão com o ensino. O autor propõe dez tipos de competências para ensinar, organizadas em competências de referência e que podem ser desenvolvidas por meio da formação continuada.

O quadro 1 apresenta as dez competências docentes segundo Perrenoud.

**Quadro 1** –Dez competências docentes

<b>Competências Referência</b>	<b>Competências específicas</b>
Organizar e arranjar situações de aprendizagem	dominar os conteúdos da disciplina; trabalhar as representações dos alunos; trabalhar a partir dos obstáculos da aprendizagem; atrair os alunos para atividades de projetos e pesquisa; construir e planejar sequencias didáticas
Administrar a evolução das aprendizagens	idealizar e administrar situações-problema, apropriadas aos níveis e possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer ligações com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; apreciar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa e realizar avaliações periódicas de competências e tomar decisões de progressão

Planejar e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	administrar as diferenças do grupo de alunos; prover apoio para os alunos com mais dificuldades; estimular a cooperação entre os alunos e algumas formas simples de ensino mútuo
Incluir os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	provocar o desejo de aprender, evidenciar a relação com o saber; aperfeiçoar a capacidade de autoavaliação; ofertar atividades extras, de modo que o aluno componha livremente parte de sua formação
Trabalhar em grupo	produzir um projeto de equipe, representações comuns; coordenar um grupo de trabalho; dirigir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; afrontar e refletir juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais; administrar crises ou divergências entre pessoas
Participar da gestão da instituição	preparar e negociar projetos; administrar recursos; coordenar e estimular a instituição em relação aos seus parceiros
Comunicar e envolver os pais	coordenar reuniões; realizar entrevistas; abranger os responsáveis na construção dos saberes
Empregar novas tecnologias	valer-se das potencialidades didáticas
Encarar os deveres e dilemas éticos da profissão	prevenir conflitos; combater preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; cooperar na definição de regras de convivência; observar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe; fortalecer o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça
Administrar a sua própria formação contínua	realizar a própria avaliação de competências e seu programa individual de formação contínua; acordar um projeto de formação comum entre os docentes; saber explicitar as suas práticas

Fonte: adaptado de Perrenoud (1999)

Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), Perrenoud utilizou como referencial para criar as dez competências para o docente, um guia utilizado em Genebra, em 1996, para a formação continuada e que o autor ajudou ativamente a construir. Desta forma, propôs discutir o ofício de professor por meio de um inventário das competências que auxiliam para redesenhar a atividade docente.

Diante do exposto, pode-se afirmar que conhecer e compreender os saberes dos professores é compreender que a construção do saber acontece durante uma trajetória profissional e pessoal do docente, uma vez que este mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão, por meio de processos de socialização, cujo conhecimento evolui, se transforma e é sedimentado ao longo de sua carreira como também durante suas vivências durante a sua vida pessoal. Deste modo, os saberes são construídos pelos sujeitos de modo progressivo, proveniente de interações sociais e processos formativos.

## 2.2 SABERES DOCENTES INVESTIGADOS NESTE ESTUDO

Este capítulo dedica-se a descrever os quatro saberes docentes: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. Estes saberes docentes constituem-se a base de apoio da prática docente, pois integram um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que fundamentam a prática docente (TARDIF, 2014). É a partir do conhecimento acumulado pelo professor, por meio de sua formação inicial e continuada e a sua experiência na carreira que estes saberes são adquiridos para utilização dentro do contexto de ensino. A escolha por abordar os saberes de acordo com a categorização de Tardif, deve-se ao fato que estudos que analisaram a mesma temática dentro do contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, como o estudo de Santos (2017) com professores de Administração, apontou que a construção dos saberes ocorreu por meio das experiências destes professores ainda quando alunos dos programas de pós-graduação, a partir da percepção das atitudes de seus mestres, além das experiências durante a carreira docente. O que corrobora com as afirmações de Tardif, pois o autor aponta que a aquisição dos saberes acontece por meio de uma longa trajetória que abarca as suas vivências pregressas, antes de ingressar na carreira docente, por exemplo, através das suas experiências ainda como aluno, assim como as suas trajetórias após o ingresso na carreira docente, por meio da convivência com seus alunos, seus pares e através da reflexão de suas práticas. Assim, optou-se escolher a abordagem de Tardif, por entender que seria mais adequado para o contexto analisado.

### 2.2.1 SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com Tardif (2014) os saberes profissionais compreendem o conjunto de saberes que são adquiridos nas instituições de formação para a docência. Estes são adquiridos por meio da formação inicial ou continuada, oriundos das Ciências da Educação dispostos em teorias e concepções que visam guiar a prática educativa. De acordo com Pinto (2001), estes seriam os saberes pedagógicos que o docente utiliza em diversas situações no meio escolar. Bandeira (2017) complementa que o saber-fazer está diretamente relacionado aos métodos pedagógicos, assim como a didática.

Assim, a formação pedagógica compreende uma importante etapa da formação docente, uma vez que essa formação proporciona ao professor, conhecimentos acerca do planejamento do ensino, a definição dos objetivos a serem alcançados com a disciplina, a utilização de métodos avaliativos, de estratégias de ensino, o conhecimento do aluno e o relacionamento entre professor e aluno (ARAÚJO; ANDERE, 2006).

Portanto, a prática docente é compreendida como uma atividade complexa, uma vez que exige do professor, além dos conhecimentos da disciplina a ser ministrada, conhecimentos que auxiliam ao professor compreender como os discentes aprendem e como utilizar os diversos instrumentos do ensino em prol de obter os resultados almejados (ZABALZA, 2004).

De acordo com Avila (2014) além desse conhecimento ser adquirido por meio de uma formação formal, este é agregado ao saber do professor por meio das experiências da carreira docente, com a convivência com seus alunos, portanto, constituem-se as habilidades, competências e atitudes desempenhadas em resposta as situações rotineiras em sala de aula. Pimenta (1997) complementa que os saberes pedagógicos são ressignificados a partir da prática do professor, portanto, são forjados com base em imposições do cotidiano docente, das necessidades em sala de aula, superando esquemas concebidos a priori pelas Ciências da Educação.

Desta forma, o saber pedagógico é a base das práxis que o docente desempenha em seu ambiente de sala de aula, assim como em outros espaços formativos de ensino, por meio da construção e reconstrução de conhecimentos com seus alunos. Segundo os autores, esse conhecimento se mantém em constante formação, uma vez que o docente enquanto investiga a sua conduta em sala de aula está reconstruindo este saber (MELO; SERNA, 2013). Neste sentido, o processo de aquisição e de criação dos saberes pedagógicos também são influenciados pelas circunstâncias impostas pela instituição, a partir das solicitações, expectativas e atribuições sobre o trabalho docente (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

De acordo com Avila (2014) estes saberes são mobilizados pelos professores em dois momentos, denominados pela autora como pré-processo: quando o professor prepara a sua aula, por meio de pesquisa e planejamento e assim como, no ato de ensinar, por meio da gestão da aula, interação com os alunos e mediação didática dos conteúdos. E no pós-processo: esta fase configura o momento em que o professor realiza as avaliações e replaneja as suas aulas, desta forma, o saber pedagógico torna-se essencial para a carreira docente. Neste sentido, Shulman (2004) comenta que o professor se mostra habilidoso no momento que consegue realizar a interação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, uma vez que para o ensino tornar-se mais eficaz, o professor precisa ter a capacidade em tornar o conhecimento do conteúdo em modelos pedagogicamente efetivos, assim como viáveis de adaptações as variações de habilidade e contextos demonstrados pelos discentes.

Melo e Serna (2013) expõem que ter um maior entendimento acerca destes saberes é o início para idealização de novos modelos formativos, fundamentados a partir do que os professores falam. “Aquele que lida bem com os saberes especializados de sua profissão são

profissionais mais competentes e mais conscientes de seu fazer. Esse aspecto tem estreita relação com a profissionalidade e com a identidade profissional” (AVILA, 2014, p. 93). Uma formação pedagógica sólida influencia nas atividades do professor, já que implementa conceitos e competências didático-pedagógicas fundamentais, como: envolver o aluno em seu processo de ensino, motivar o aluno ao aprendizado e instigá-lo a realizar na sua auto avaliação (ARAÚJO, 2006).

No entanto, ocorre que na docência universitária existe o entendimento de que o professor necessita apenas de conhecimentos especializados para ensinar, ou seja, o conhecimento do conteúdo a ser ministrado e de uma habilidade para transmitir esse conhecimento (AVILA, 2014). Apesar disso, o professor necessita aperfeiçoar outras habilidades, e ir além da simples transmissão de conhecimentos ou experiências da profissão, ele precisa se envolver em outros temas educacionais, como instigar o aluno para o aprendizado, orientando o aluno a traçar o seu caminho e possibilitando uma comunicação construtiva e recíproca (ARAÚJO; ANDERE, 2006).

Melo e Serna (2013) corroboram com essa perspectiva, ao afirmarem que os estudos em relação aos saberes pedagógicos ainda são insuficientes, uma vez que nos ambientes acadêmicos são priorizados os saberes disciplinares. Ao se analisar o contexto da formação pedagógica de mestres e doutores em cursos *stricto sensu* percebe-se baixa preocupação com uma formação para a docência, visto que estes cursos se voltam mais para as atividades de pesquisa (FERENC; SARAIVA, 2010).

Dentro do contexto universitário, Slomski (2007) aponta que os professores que ministram aulas dentro destas instituições, em sua maioria, não receberam uma formação sistemática para a docência, ou seja, poucos cursaram cursos em que são ministrados os conhecimentos pedagógicos, como nos cursos de licenciatura. Laffin (2001) aponta que a oferta de formação pedagógica nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis não iria garantir um ensino de qualidade e um melhor desempenho do docente, contudo, a sua falta não qualifica o processo de ensino-aprendizagem, na medida que não possibilita ao docente o acesso a diferentes recursos que contribuem para a condução do ensino.

Percebe-se essa situação no estudo de Araújo e Andere (2006) em que buscou compreender a formação docente dos professores em Ciências Contábeis, sob a ótica das quatro competências do professor de ensino superior: (i) formação prática; (ii) formação técnico-científica; (iii) formação pedagógica e (iv) formação social e política. Para isto, utilizou-se de pesquisa documental sobre 12 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Os achados da pesquisa apontaram que existe maior preocupação com os

conhecimentos técnicos-científicos do futuro professor em contabilidade em detrimento dos outros conhecimentos analisados.

No entanto, o profissional da área contábil precisa se envolver com a sua formação e buscar conhecimentos a respeito dos saberes pedagógicos (BANDEIRA, 2017). Uma vez que, “a desvinculação entre os conhecimentos contábeis e os que constituem a educação e o ensino resulta em um professor de contabilidade técnico-especialista, que atua apenas na perspectiva de transmissão do conhecimento” (LAFFIN, 2001). Neste sentido, Miranda et al. (2012) apontam que uma maneira de adquirir estes conhecimentos é quando o professor realiza cursos para a formação docente ou quando cursa disciplinas em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Laffin (2001) complementa sobre a relevância de estimular a formação continuada, com o objetivo de proporcionar ao docente a ressignificação de suas práticas.

### 2.2.2 SABERES DISCIPLINARES

Os saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2014), referem-se aos saberes organizados sob a forma de disciplinas, localizados nos diversos campos do conhecimento (matemática, literatura, história, etc.), provenientes dos grupos sociais que elaboram estes conhecimentos e da tradição cultural. Segundo o autor, estes saberes são elaborados e incorporados pela sociedade durante a história da humanidade, e sua aquisição é realizada através das instituições educacionais, compreendendo as disciplinas que são selecionadas pelas instituições de ensino e são aplicadas nos diversos cursos (PINTO, 2001).

Shulman (2004) expõe a relevância do saber disciplinar, ao apontar que o professor tem uma incumbência especial a respeito da transmissão do conteúdo da disciplina, uma vez que o professor precisa comunicar de forma clara o conteúdo que está sendo ministrado para adequada compreensão do discente. Neste sentido, percebe-se em relação a formação dos professores universitários, um foco maior em relação aos conhecimentos científicos em detrimento de outros tipos de conhecimentos necessários para a profissionalização docente, esta situação ocorre principalmente nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, importante ambiente da formação do docente universitário, contudo, de acordo com os autores, este fato tem demonstrado uma fragilidade em suas formações, devido a prioridade dos saberes disciplinares em detrimento dos saberes para saber ensinar (FERREIRA; HILLEN, 2018).

Em estudo realizado com egressos do curso de Ciências Contábeis, Borges et al. (2016) identificou entre os saberes analisados, que os saberes fundamentais dos docentes que se tornaram referência para estes alunos, foram os disciplinares. Uma vez que, ao final do estudo, o autor, identificou que o desempenho dos professores é balizado principalmente pelo domínio

do conteúdo e pela clareza da transmissão do conteúdo, desta forma, esse achado demonstra a importância dos saberes disciplinares para a profissão docente.

De acordo com Tardif (2014) os professores assumem uma relação de transmissores dos saberes disciplinares e curriculares, uma vez que estes, são previamente determinados pelas instituições de ensino, sob a forma de conteúdo, produzidos a partir da tradição cultural e dos responsáveis por elaborar estes saberes que posteriormente são incluídos à prática docente por meio de conteúdo a serem transmitidos, disciplinas e programas (TARDIF, 2014). No entanto, Pimenta (1998) aponta que os docentes a partir de suas vivências em sala de aula, com o convívio com seus alunos e pares, ressignificam seus saberes, por meio da reflexão de suas práticas.

Desta forma, os professores reformulam e reelaboram os saberes que foram adquiridos através de suas formações iniciais (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) por meio de suas vivências e exigências de suas rotinas em sala de aula, assim como pela formação continuada e do desenvolvimento da carreira docente (CUNHA, 2013).

### 2.2.3 SABERES EXPERIENCIAIS

As experiências vivenciadas pelos docentes em seu ambiente institucional constituem-se em uma etapa de aquisição de saberes, pois segundo Tardif (2014) os saberes são adquiridos por meio de um processo longo, que se inicia a partir das vivências do professor em uma condição de aluno e estende-se até a carreira profissional docente. Portanto, é por meio da prática docente, das experiências que o professor vivencia durante a sua carreira docente que os saberes experienciais surgem e são consolidados (TOZETTO, 2011).

Estes saberes surgem em decorrência dos sucessivos processos de socialização entre os professores e seus alunos e pares, assim como, dos desafios na sua prática pedagógica (TARDIF, 2014). Nessa mesma perspectiva, Charlot (2000, p. 63-64) colabora para discussão ao declarar que “o saber é uma relação, não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, relação com o saber, consigo mesmo, com a linguagem e com os outros”.

Deste modo, ao refletir sobre sua própria prática, o professor aperfeiçoa a sua habilidade de adequação as sucessivas alterações inerentes a sua atividade profissional (SANTOS, 2017). Uma vez que, os saberes da experiência conferem mais segurança para o exercício da profissão docente, já que com a experiência acumulada, o professor vai adquirindo mais clareza das suas ações e os objetivos tornam-se mais fáceis de serem alcançados (TOZETTO, 2011).

Além disso, a reflexão acerca da sua própria prática também possibilita ao docente melhor empregar suas estratégias de ensino e a maneira com a qual ela poderá ser utilizada (CUNHA JÚNIOR, 2013). Ademais, quando os docentes se reúnem para compartilhar e debater sobre as práticas que deram certo e servem de referência para as suas atividades, estes tendem a valorizar os saberes que são construídos com a experiência (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999). Torna-se este processo, uma constante reflexão sobre a prática (PIMENTA, 1997).

Desta forma, percebe-se que os saberes que fundamentam o ensino, possuem fontes variadas, não se limitando a conhecimentos especializados, pois eles compreendem uma variedade de objetos, de questões, de problemas que estão intimamente relacionados com trabalho (TARDIF, 2014). Neste sentido, o saber experiencial possui uma natureza pragmática, uma vez que deve estar voltado para atender uma necessidade prática, para enfrentar os diferentes desafios colocados pelo ambiente de ensino, ou seja, ter um significado e uma finalidade para o trabalho (PINTO, 2001).

Portanto, com o tempo de exercício da docência, a partir da vivência em sala de aula, em seu ambiente de trabalho, o docente incorpora mais conhecimentos, a medida em que as suas práticas, as técnicas e os métodos vão sendo desenvolvidos, aperfeiçoando a sua atuação em sala de aula (TOZETTO, 2011). De acordo com Tardif (2014), os saberes da experiência demonstram que com o passar dos anos o professor irá aperfeiçoar as suas práticas, assim como irá se sentir com mais segurança para transitar entre as técnicas e métodos, e somente depois selecionar e utilizar o que achar mais adequado para cada situação. De acordo com Ferenc e Saraiva (2010) os professores se tornaram professores em decorrência das suas experiências na carreira, fruto de um processo de socialização entre o ambiente acadêmico, do convívio com seus pares e de uma reflexão sobre as suas próprias práticas.

A partir dos relatos acima, pode-se definir então que o saber experiencial é um conjunto de conhecimentos, que foram atualizados, adquiridos e indispensáveis no ambiente de trabalho do professor, sendo um saber forjado por estes, e não provêm de sua formação e nem dos currículos. Além do mais, não ficam sistematizados em conhecimentos teóricos adquiridos nas universidades, para os professores, constituem-se uma fonte privilegiada de seu saber ensinar (TARDIF, 2014). Percebe-se, desta forma, que os saberes dos professores, surgem de fontes variadas, uma vez que, são diversos propósitos que o docente gerencia em seu ambiente de trabalho, necessitando mobilizar um conjunto de saberes, competências e habilidades que são retirados de sua caixa de ferramentas (PINTO, 2001).

Dentro do contexto contábil, Slomski (2008) em sua pesquisa, buscou identificar os saberes que dão sentido à prática pedagógica do docente, que atua nos cursos de Ciências Contábeis. Ao concluir seu estudo, percebeu que devido à falta sistemática de conhecimentos pedagógicos da área contábil, a experiência da carreira é que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores.

Tardif (2005) aponta que os saberes da experiência são apoiados no trabalho, forjados a partir do exercício da prática docente, portanto, são conhecimentos que surgem das vivências no ambiente escolar e são por ela validados. Desta forma, o autor aponta que estes saberes são acrescentados a identidade docente sob a forma de *habitus*. Assim, o saber experiencial constitui-se uma gama de atitudes e práticas repetidos em certos ambientes e momentos, como um conjunto de saberes, que se tornam regras (CUNHA JÚNIOR, 2013).

Já Gauthier et al. (2013), por outro lado, apontam que as experiências vivenciadas pelos professores, muitas vezes não são compartilhadas, ficando confinadas a sala de aula do professor, uma vez que estes realizam julgamentos com base em suas escolhas, diferentes tipos de metodologias, avaliações, atividades e não socializam com seus colegas.

Neste sentido, percebe-se que os saberes dos professores são formados por uma pluralidade de saberes, uma vez que, em suas atividades escolares os docentes necessitam atingir uma série de objetivos, e para isto planejam as suas aulas, implementam o plano pedagógico, selecionam as metodologias mais adequadas, elaboram as avaliações para os alunos, realizam a gestão da sala de aula, sendo necessário para isto, mobilizar uma série de saberes.

#### 2.2.4 SABERES CURRICULARES

Os saberes curriculares relacionam-se com os objetivos, discursos, conteúdos e métodos os quais a instituição de ensino operacionaliza o conteúdo a ser ministrado (TARDIF, 2014). Compreende uma relevante tarefa de elaboração didática, uma vez que, as disciplinas que são escolhidas pelo docente, passam por transformações adaptativas, com a finalidade de se adequarem aos objetivos da instituição (PINTO, 2001).

Shulman (2004) realiza uma analogia ao relatar que o professor necessita ter o conhecimento curricular para saber desempenhar as suas atividades escolares, assim como o médico precisa ter o conhecimento acerca dos remédios que irá receitar aos seus pacientes. Para o autor, o conhecimento curricular possui relevância no contexto de ensino, sendo assim, os professores precisam conhecer a estrutura curricular, com sua gama de programas, constituídos por uma diversidade de materiais institucionais. São estes programas de ensino que estruturam

o grupo de conhecimentos que deverão ser lecionados dentro do contexto escolar, uma vez que são os saberes da ciência da educação que são modificados com o objetivo de serem ministrados por meio dos programas escolares (GAUTHIER, 2013).

Neste sentido, Barp (2012) aponta que a proposta pedagógica deve proporcionar a reflexão crítica acerca dos conteúdos estudados, possibilitando a construção do conhecimento, de acordo com as necessidades dos discentes.

### 2.3 DOCÊNCIA

A Pós-Graduação no Brasil iniciou-se a partir do Parecer 977/65, de autoria de Newton Sucupira, que teve como marco inicial a conceituação da Pós-Graduação. Posteriormente, em 1969, o mesmo conselheiro foi o relator do parecer 77/69 que regulamentou e implantou a Pós-Graduação. Foi em 1965 que surgiu o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no nível de mestrado. No mesmo ano também foi criado o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SAVIANI, 2000).

Já a implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis deu-se em 1970, com a criação do curso de mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, na Universidade de São Paulo (FEA/USP). No mesmo ano, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e foi somente em 1978, que o primeiro curso de doutorado foi implantado na FEA/USP (PELEIAS et al., 2007).

O crescimento e desenvolvimento dos Programas foi ocorrendo de modo gradual a partir da década de 90, pois na década de 80, nenhum Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis foi criado. Peleias et al. (2007) apontam alguns fatores que contribuíram para este aumento, como: (i) as exigências da Lei n. 9.394/96, de pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, fossem de professores com titulação mínima de Mestrado, (ii) a obrigatoriedade da presença de professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa, (iii) a ampliação de novos cursos de Ciências Contábeis pelo Brasil, (iv) o maior número de professores com titulação de doutorado em Ciências Contábeis, (v) a atuação de professores doutores de outras áreas que não em Ciências Contábeis nos programas *stricto sensu* em Contabilidade, o que em parte reduziu a restrição de haver apenas um Doutorado na área no País e colaborou para diminuir a endogenia do corpo docente destes Programas.

Em decorrência das exigências elencadas acima, houve um aumento do número de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis a partir dos anos 2000. Por

meio dos dados da CAPES, em 2009, já existiam 21 cursos de mestrado e 4 cursos de doutorado (CAPES, 2009), já em 2016 o número de cursos aumentou para 27 de mestrado e 12 de doutorado. E atualmente o quantitativo é de 32 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil (CAPES, 2019). Leite Filho e Martins (2006) apontam como principal razão para a criação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no contexto brasileiro, a necessidade e emergência em titular os docentes universitários e qualificar os pesquisadores.

E neste contexto, encontram-se os docentes vinculados a estes Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Na área de Administração, estudo realizado por Santos (2017) aponta as seguintes atividades desenvolvidas por estes docentes: orientadores, avaliadores de artigos, de teses, de dissertações, líderes de projetos, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, identificadores de alunos com o perfil para a Pós-Graduação *stricto sensu*, membros de bancas de defesa, palestrantes em eventos, congressos e seminários, entre outras.

Essa diversidade de atividades que descreve a docência universitária, presume elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela encarregados uma lista de demandas, contribuindo para configurá-la como um espaço complexo de ação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Ao ingressar na carreira acadêmica, por exemplo, o docente além passar por uma fase de ambientação relacionadas com as suas atividades (pesquisa, extensão e ensino), o docente se depara com desafios relacionados a falta de formação específica para a docência, uma vez que seus conhecimentos específicos são originários de sua área de atuação profissional, principalmente este fato acontece, com os graduados em cursos de bacharelado (SORDI, 2019).

Para enfatizar essa necessidade, no contexto contábil, Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012), explicam que além do docente necessitar de uma formação continuada, o perfil atual do docente, na área da contabilidade, não é trivial, devendo passar por estudos e análises, demandando de vários setores essa incumbência, entre elas as instituições de ensino, governo, o próprio corpo docente, organizações profissionais, entre outros. De acordo com Slomski et al. (2009, p. 119), “A docência universitária requer conhecimentos específicos sobre a área de atuação, bem como habilidades e competências para o ensino”.

Cunha (2009) corrobora que a docência requer inúmeros saberes que precisam ser adquiridos e compreendidos em suas relações, mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento. A docência diferencia-se de outras profissões por tratar-se de uma atividade complexa que requer uma diversidade de conhecimentos e saberes, que são adquiridos por meio de uma preparação cuidadosa e que exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da racionalidade das especialidades, presente em outras profissões (CUNHA, 2009).

Tardif e Lessard (2011) complementam que a docência e o ensino podem ser caracterizados como práticas sociais que os docentes atuam em convívio com outros sujeitos (alunos, outros docentes, e outros profissionais da escola) em ambientes específicos, como escolas e universidades, e objetivando transformar alunos, educando-os, tanto em um sentido amplo como específico. Ela presume um compromisso moral, ético e social em sua prática e, especialmente, no relacionamento professor-aluno e uma competência no contexto profissional que ultrapasse a técnica e associe-se também à consciência da importância e do resultado de sua prática (CONTRERAS, 2002).

Desta forma, a atividade docente é realizada por meio da interação dos docentes com os indivíduos, que são seus objetos, por meio da sua relação cotidiana nas escolas e nas universidades, por meio de processos cognitivos e também com base nas informações, saberes, concepções e ideias (FERREIRA, 2015). Pode-se então definir a docência como o trabalho dos docentes que executam uma diversidade de atividades que ultrapassam as atividades de ministrar aulas, pois com o tempo e as modernas condições de trabalho as atividades tornam-se mais complexas (VEIGA, 2005).

Em relação as atividades de ensino e pesquisa, Demo (2010) descreve três diferentes práticas comuns: o professor que consegue conciliar pesquisa com ensino, o professor que favorece a pesquisa e o professor que favorece o ensino. Quando a relação das atividades é marcada pelo equilíbrio, é possível afirmar que existe o Pesquisador Educador, pois este exerce as suas atividades nas duas áreas (ensino e pesquisa). Já quando ocorre a preferência pela pesquisa, o docente costuma se empenhar nesta atividade e são encontrados professores com excelentes habilidades de pesquisa. No entanto, não desempenham suas atividades de ensino com afinco, considerando uma obrigação, por priorizarem a pesquisa. E por último, quando o docente favorece o ensino, esta última acontece com mais frequência, já que é a realidade da maioria das universidades privadas, pois não fomentam a pesquisa (DEMO, 2010).

Segundo Martins e Varani (2012) as especificidades do ofício do professor evidenciam-se pela realização do ensino e a do pesquisador pela construção de conhecimento. Segundo os autores, a separação destas duas áreas não é praticável, pois para ensinar o professor necessita também da pesquisa e como pesquisador este docente irá de alguma forma socializar este conhecimento. De acordo com Freire (2000) não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Já conforme o art. 13, da Lei n. 9.394/96, aos docentes são atribuídas as seguintes atividades: participação da elaboração do projeto pedagógico; elaboração e cumprimento do plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação

para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Portanto ao docente universitário é atribuído uma diversidade de funções, como: profissional do ensino, pesquisador, gestor universitário e componente de uma comunidade acadêmica, estes são atributos que retratam o docente de ensino superior. Porém, Ferreira e Hillen (2018), apontam que as atividades de pesquisa e as atividades relativas a pós-graduação atribuem um maior prestígio profissional para o docente universitário, do que as outras funções exercidas pelo professor, como a gestão universitária e consultorias.

E ao analisar-se a trajetória docente, Huberman (1986) relata que o docente durante a sua trajetória acadêmica percorre diversas fases, o autor criou um ciclo de vida da carreira docente com o objetivo de caracterizar cada etapa. O modelo de Huberman apresenta as seguintes características:

**Entrada na carreira (1-3 anos):** relação inicial com a sala de aula, contendo dois elementos: sobrevivência e descoberta. O primeiro, relacionado ao impacto inicial da sala de aula; e o segundo relacionado a novidade da docência, as expectativas. Ambos são vivenciados em conjunto, e o segundo faz suportar as dificuldades enfrentadas pelo primeiro. Esta fase pode sofrer diversas variações com estes dois elementos (sobrevivência e descoberta), mas o foco está na possibilidade de exploração que pode se apresentar de diversas maneiras, sendo favorecida ou não pelas condições pessoais e institucionais.

**Estabilização (4-6 anos):** nesta fase o docente já está vinculado a um grupo. Esta fase está marcada por uma transferência de preocupação, o docente preocupa-se menos consigo e mais com objetivos pedagógicos. Ele sente-se mais confiante para encarar situações complexas e inesperadas.

**Diversificação (7-25 anos):** nesta fase, devido ao docente estar mais estabilizado na carreira, ele inicia novas experiências pedagógicas. Esta fase envolve a busca por ascensão pessoal, tanto administrativa, quanto acadêmica, pois o docente apresenta-se mais motivado.

**Questionamento (7-25 anos):** fase paralela a fase de diversificação, caracterizada por um levantamento da carreira, de acordo com as ideias e objetivos do início da carreira. Esta fase envolve os seguintes elementos: componentes psicológicos, sociais, características da instituição, contexto político, econômico, familiar.

**Serenidade – Distanciamento afetivo (25-35 anos):** compreende fundamentalmente um estado de espírito. Nesta fase o docente não se preocupa tanto com os julgamentos alheios (alunos, colegas e superiores), devido a um maior equilíbrio emocional, podendo ocorrer um

maior distanciamento emocional em relação aos alunos, devido as diferenças de geração entre aluno e professor.

Desinvestimento (35-40 anos): nesta fase o docente inicia um processo de distanciamento das suas atividades preparando-se para se aposentar.

Diante do que foi relatado, percebe-se que a carreira docente se configura um campo complexo a ser analisado. Já que são diversas as atividades que os professores executam dentro do seu contexto profissional. Necessitando para isto de uma gama de saberes para desempenharem estas atividades.

## 2.4 TEORIA SOCIOLÓGICA DA IDENTIDADE

Com o objetivo de identificar como ocorre o processo de construção dos saberes docentes, optou-se pela utilização da Teoria Sociológica da Identidade, sob a perspectiva do autor Claude Dubar. Os estudos acerca da Identidade Social iniciaram nas décadas de 1980 e 1990 por meio das contribuições do Interacionismo Simbólico, que buscou analisar a identidade sob o olhar da Sociologia.

De acordo com Joas (1999), o Interacionismo Simbólico é definido como uma linha de pesquisa sociológica e sociopsicológica. E a identidade, sob esta perspectiva, é entendida como um processo de construção a partir das diversas relações sociais em que o indivíduo vivencia durante a sua trajetória de vida, através da sua participação em diversos ambientes sociais, como a família, a escola e o mercado de trabalho (ZANATTA, 2008).

Segundo Straus (1999 apud Zanatta, 2008), estudar o processo de interação é dar mais atenção às pessoas como membros de grupos e organizações sociais, neste sentido, as pessoas tornam-se mais “desempenhadores” de papéis do que indivíduos.

Foram através da publicação das obras de autores franceses, como Renauld Sainsaulieu e Claude Dubar, que os estudos sobre a identidade sob a lente da sociologia tomaram fôlego (ZANATTA, 2008). Segundo Dubar (2005), a tradição do Interacionismo Simbólico rompeu com concepções a respeito de questões relacionadas a Identidade, que era estática e determinista, pois passou a refletir sobre como os indivíduos passaram a vivenciar e expressar as transformações ocorridas na sociedade moderna.

Apoiado nesta compreensão, Claude Dubar inicia seus estudos a partir da concepção de que a identidade é um resultado dos processos de socialização. O autor denomina de formas identitárias as diversas identidades que o indivíduo assume ao longo de sua trajetória de vida (DUBAR, 2005).

Desta maneira, é possível depreender que a identidade para o autor é forjada individual e coletivamente. Dubar (2005) entende a socialização como uma dimensão fundamental na construção dos indivíduos, sendo desta forma, a identidade um produto de consecutivas socializações, que ocorrem durante toda trajetória de vida do indivíduo.

Neste sentido, Berger e Luckmann (1985) participam na construção teórica de socialização, com a inclusão dos conceitos socialização primária e socialização secundária, além de abordarem a aquisição dos saberes. Para os autores, a socialização primária ocorre no ambiente familiar e escolar, onde a criança incorpora as normas, valores e papéis, assim como a linguagem.

Dubar (2005) acrescenta que é durante a socialização primária que a criança em convívio com seus familiares e com o convívio escolar adquire os seus saberes de base. Para o autor, nesta fase são incorporados os primeiros ensinamentos, como a linguagem, a escrita e as condutas sociais. E, a interiorização destes aprendizados acontece sobretudo, devido as relações estabelecidas entre a criança e os adultos, dentro do ambiente familiar e escolar.

Desta forma, a apropriação de valores e princípios efetua-se por meio da convivência de pessoas dentro de um grupo social, dado que esta relação entre os indivíduos irá resultar nas atitudes uns dos outros (CUNHA, 2011). Neste sentido, o conceito elaborado pelos autores Berger e Luckmann aponta que a estruturação da identidade é um processo longo, que se inicia por meio das interações sociais desde a infância com a socialização primária e prolonga-se com a socialização secundária (1966 apud DUBAR, 2005).

Nesta outra fase, denominada de socialização secundária, a identidade é constituída por meio dos ambientes profissionais em que o sujeito está inserido. Nesta etapa são incorporados os saberes profissionais e os papéis que são fruto da divisão do trabalho, é o momento da interiorização dos “submundos” institucionais (DUBAR, 2005). Segundo o autor, estes saberes profissionais podem ser definidos como um “universo simbólico” de ferramentas, nomenclaturas e métodos que são estabelecidos e forjados no ambiente profissional, com referência a um campo especializado de atividades.

Com a inserção dos indivíduos em seus ambientes profissionais, e com a aquisição de novos saberes, na etapa da socialização secundária, pode ocorrer duas situações com este indivíduo:

A aquisição desses saberes supõe a socialização primária anterior e coloca, a partir de então, "um problema de consistência entre as interiorizações originais e novas". Vários casos são possíveis, desde o simples prolongamento da socialização primária por uma socialização secundária, cujos conteúdos estão de acordo ao mesmo tempo com o "mundo vivido" pelos membros da família de origem e, portanto, com os saberes construídos anteriormente, até a

transformação radical da realidade subjetiva construída por ocasião da socialização primária (DUBAR, 2005, p. 122).

Desta forma, nota-se que a identidade é um processo de permanências e rupturas, tornando-se uma construção dinâmica, pois ocorrem construções, desconstruções e reconstruções pelo indivíduo durante a sua trajetória de vida e em decorrência dos diversos ambientes em que este interage (NUNWEILER, 2019). Segundo Dubar (2005), estudar a construção da identidade sob a perspectiva sociológica, justifica-se pela busca de entender as identidades e possíveis rupturas como resultado de uma tensão ou de contradição interna ao próprio mundo social. Nesse sentido, Alves et al. (2007) apontam que a partir desta nova perspectiva é possível analisar a identidade não apenas de um enfoque subjetivo, mas entendendo a construção da identidade a partir da interação dos indivíduos durante as suas trajetórias de vida.

Neste sentido, estudos realizados com a contribuição de teorias da sociologia e das profissões estabelecem importante ponto de vista sobre a temática dos saberes docentes, uma vez que enfocam na trajetória pré-profissional e profissional dos professores (ALVES, 2007).

Um estudo sob a perspectiva sociológica remete a pensar que a construção social da carreira docente está vinculada a um contexto histórico, político, social, econômico e cultural, próprio de cada tempo e sociedade (AMBROSINI, 2012). “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

Desta forma, a partir do entendimento de que a atividade docente é um ambiente de permutas de experiências entre atores sociais justifica-se a escolha do teórico Claude Dubar, uma vez que a socialização e o profissionalismo são o foco da elaboração de sua teoria (AMBROSINI, 2012). Assim, a partir da perspectiva da sociologia, Dubar (2005) aborda a construção da identidade profissional a partir da articulação de dois processos.

O primeiro refere-se à identidade para si, também denominado de ato de pertencimento, pois são os que exprimem: “que tipo de homem ou mulher você quer ser”; e o segundo, é a identidade para o outro, também denominado de atos de atribuição, pois visam definir: “que tipo de homem ou mulher você é”. Estes processos para o autor são inseparáveis.

Os atos de atribuição correspondem as categorias que os outros empregam para caracterizar um indivíduo (identidade para o outro) e os atos de pertencimento são as categorias que o indivíduo emprega para caracterizar a si mesmo (identidade para si). E a articulação destes dois processos é denominado de transação (AMBROSINI, 2012).

Desta forma, segundo Dubar (2005), o cerne da teoria concentra-se na articulação destes dois processos identitários que são heterogêneos e que podem ser caracterizados da seguinte forma:

**Processo Biográfico:** por meio deste processo ocorre a interiorização ativa, ou seja, a **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos, ocorrendo a formação da identidade por meio das interações sociais que o indivíduo participa durante a sua **trajetória** de vida, com base em categorias oferecidas pela família, escola, mercado de trabalho e que são valorizadas pelo sujeito (subjetiva), corresponde a identidade para si ("que tipo de homem ou de mulher você quer ser").

**Processo Relacional:** compreende a **atribuição** da identidade ao indivíduo pela instituição e pelos agentes que interagem diretamente com este. É o reconhecimento e legitimação, em tempo e espaço determinados, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação objetiva, este diz respeito a identidade para o outro: "que tipo de homem ou de mulher você é", neste processo, as relações assumem um caráter mais objetivo e genérico. O processo relacional ocasiona uma rotulagem, produzindo o que Goffman denomina identidades sociais "virtuais". (GOFFMAN apud DUBAR, 2005).

Assim, segundo Dubar (2005) a identidade é construída por meio da articulação dos dois processos: biográfico e relacional.

A transação subjetiva depende, de fato, das relações para com o outro, constitutivas da transação objetiva. A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as "trajetórias vividas", no interior das quais se forjam as identidades "reais" às quais os indivíduos aderem (DUBAR, 2005, p. 142).

Assim, as diversas configurações identitárias são constituídas durante a trajetória dos indivíduos, uma vez que estes irão necessitar além dos contextos de socialização e interação, mas também das relações subjetivas por eles incorporadas nos diferentes ambientes (SILVA, 2016). Segundo Alves et al. (2007), a identidade profissional é produto das socializações no ambiente profissional, fundada em representações coletivas e a partir da construção de papéis sociais no trabalho.

Para Hargreaves e Fullan, (1992) a carreira docente se caracteriza como um processo contínuo que integra a formação permanente, o progresso pessoal e profissional, que abrange

não apenas os saberes e conhecimentos que o docente adquire na formação, mas também as suas características pessoais, as suas crenças, idiossincrasias, histórias de vida e a atividade docente. Para ilustrar essa ideia, Dubar (2005) dispôs os diferentes elementos que compõem as identidades em um quadro que ele denominou de categorias de análise da identidade:

**Quadro 2** – Categorias de Análise da Identidade

<b>Processo Relacional</b>	<b>Processo Biográfico</b>
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição “Que tipo de homem ou mulher você é” = dizem que você é	Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou mulher você quer ser” = você diz que você é
Identidade – numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de si (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre - identidades atribuídas/ propostas - identidades assumidas incorporadas	Transação subjetiva entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre - cooperação - reconhecimento - conflitos - não – reconhecimento	Alternativa entre - continuidades -> reprodução - rupturas -> produção
Experiência relacional e social do PODER	Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítima	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2005, p. 142)

Desta forma, a socialização se torna um meio de construção, desconstrução e reconstrução das identidades vinculadas aos diferentes ambientes de atividade (principalmente profissional) que cada indivíduo encontra durante a trajetória de sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (DUBAR, 2005). Esta construção, portanto, é um processo cercado em uma complexidade, em que os docentes fortalecem saberes, gestos, rotinas, experiências, formas de estar interiorizados com o seu eu (DOTTA, 2010).

Segundo Santos (2017), a experiência docente deve ser abordada em relação aos saberes docentes, já que deve ser assimilada por meio de uma ótica ampla e integradora, incorporando aspectos identitários, trajetória profissional e os processos de socialização (alunos, pares e outras pessoas envolvidas no processo de educação).

A relação entre a teoria e os saberes foi realizada a partir das concepções dos autores que abordam os saberes docentes e relacionaram a aquisição dos saberes com os processos de socialização. Tardif e Raymond (2000), citam como principal característica dos saberes docentes a temporalidade, que pode ser expressa por duas fontes destes saberes: a trajetória pré-profissional (proveniente da história de vida do docente), em que os autores relatam que os

professores, antes de ingressarem na carreira docente, já conviveram em sala de aula por longos anos, e esta imersão se expressa em uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

E, em segundo lugar, a trajetória profissional docente, uma vez que os professores também adquirem seus saberes por meio das socializações que ocorrem durante a sua carreira, através de processos de incorporação das práticas e rotinas institucionalizadas nos grupos de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000). Desta forma, optou-se pela utilização da Teoria da Socialização da Identidade, uma vez que esta versa sobre a articulação de dois processos: trajetória de vida (biográfico) e ambientes sociais (relacional), por meio destes, ocorre a análise do aspecto da socialização na construção de uma identidade profissional.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, encontram-se os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, com o intuito de alcançar o objetivo estabelecido neste estudo. Está dividido em quatro seções, sendo a primeira com o delineamento da pesquisa. Na segunda seção constam os instrumentos da pesquisa. A terceira seção tem por objetivo descrever o universo e a amostra da pesquisa. E por fim, a última seção é destinada a apresentar como foram realizados o tratamento e os procedimentos de análise dos dados.

#### **3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

O delineamento de uma pesquisa reside em planejar a execução de sua parte operacional, em outros termos, é detalhar todas as etapas que foram necessárias para a sua realização. Assim, cada pesquisa, além de suas características em comum, dispõe de uma diversidade de peculiaridades (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Desta forma, o pesquisador dispõe de uma variedade de ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas para auxiliá-lo no alcance do objetivo do estudo. Segundo Marion et al. (2010) os objetivos irão definir a pesquisa. Neste estudo, buscou-se compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Assim, sob o ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa enquadra-se como descritiva. A pesquisa descritiva “busca descrever um determinado fenômeno ou uma população. O investigador observa, quantifica, descreve e classifica” (MARION et al., 2010, p. 56). Entre as

técnicas utilizadas para a pesquisa descritiva se destacam o questionário, a entrevista, a observação, o formulário e o teste (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos procedimentos técnicos, isto é, o modo pelo qual adquiriu-se os dados fundamentais para a execução do estudo, torna-se necessário traçar um planejamento para alcançar o objetivo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Desta forma, utilizou-se do levantamento, por meio da aplicação de um questionário, em uma primeira etapa da pesquisa, com a finalidade de responder ao primeiro objetivo específico do estudo, que consiste em identificar os saberes mobilizados dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. A respeito do primeiro instrumento utilizado na pesquisa, pode-se apontar que, o questionário é uma ferramenta de pesquisa popularmente utilizada nas pesquisas sociais, dedica-se a coletar informações acerca de variáveis e fatos que se deseja retratar, sem a necessidade da presença do pesquisador (MARTINS; THEÓPHILO, 2018).

Já em uma segunda etapa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com 13 (treze) docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil, com o propósito de alcançar o segundo objetivo específico do estudo, que reside em descrever o processo de construção dos saberes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil.

A elaboração destas duas etapas do estudo (questionário e entrevista semiestruturada) pretende responder ao objetivo geral do estudo que consiste em compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Deste modo, sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa utilizou-se na sua primeira etapa, de uma natureza quantitativa, com a aplicação de um questionário. De acordo com Prodanov e Freitas, (2013) as pesquisas com abordagem quantitativa utilizam-se de técnicas estatísticas as quais buscam traduzir em números opiniões que possam ser classificadas e analisadas. E, na segunda etapa a natureza é qualitativa, uma vez que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil.

### 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Na **primeira etapa**, como instrumento de pesquisa, elaborou-se um questionário eletrônico, o qual foi encaminhado por meio do *GOOGLE FORMS*. Segundo Tardif (2014), os professores mobilizam uma série de saberes dentro do seu contexto de ensino, contudo, colocam em grau de hierarquia, os mais utilizados por estes.

Para a construção do instrumento de pesquisa (questionário), primeiramente, realizou-se uma revisão da literatura acerca da temática. Conforme Tardif (2014) os saberes subdividem-se em 4 (quatro): Saberes Profissionais: correspondem aos conhecimentos pedagógicos relativos às técnicas e métodos de ensino, os quais são adquiridos pelo docente por meio de sua formação inicial e continuada; Saberes Disciplinares: correspondem aos conhecimentos relacionados as disciplinas dos vários campos do conhecimento, e que são adquiridos por meio das instituições de ensino; Saberes curriculares: correspondem aos conhecimentos de como a instituição realiza a gestão das disciplinas, que são inseridas sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos); Saberes Experienciais: são os saberes que são adquiridos pelo docentes, por meio da sua vivência em sala de aula, por meio da relação entre alunos e seus pares.

Na sequência, de posse dos saberes elencados de acordo com a literatura elaborou-se o questionário (Apêndice 1). Este foi confeccionado em 3 blocos, sendo o primeiro destinado para confirmar o aceite ou não, do docente em participar da pesquisa. No segundo, constam 31 questões fechadas, sendo 15 relacionados aos Saberes Profissionais; 6 aos Saberes Disciplinares; 5 aos Saberes Curriculares; 5 aos Saberes Experienciais; assim como 1 pergunta aberta, com o objetivo do respondente indicar algum outro saber que não foi mencionado no questionário e, por fim, perguntou-se ao docente se ele teria disponibilidade e interesse em participar da segunda etapa do estudo, que foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Já no bloco 3, além dos itens abordados, incluíram-se questões que permitissem conhecer o perfil da amostra estudada, desta forma foram realizadas perguntas a respeito dos dados pessoais dos respondentes, como: Gênero, Idade, Tempo de atuação na Pós-Graduação *stricto sensu*, Qual (ais) instituição atua (Pública, Privada ou ambas) e Qual (ais) disciplinas ministra.

Cabe mencionar que nas questões fechadas foi utilizada a escala tipo *likert* de cinco pontos. De acordo com Martins e Theophilo (2018) a escala *likert* é utilizada com o objetivo de mensurar o grau de concordância a respeito de um conjunto de afirmações.

Após a elaboração do questionário, o instrumento foi encaminhado para apreciação de especialistas, os quais sugeriram que fossem realizadas algumas alterações que foram atendidas prontamente. Em relação as sugestões de alteração do questionário, foi sugerido o acréscimo de questões relacionadas a utilização das metodologias ativas; a alteração da escrita das perguntas para melhor compreensão do respondente e o acréscimo de perguntas sobre que abordassem as teorias da avaliação.

Em uma **segunda etapa do estudo**, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 13 (treze) docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. Os sujeitos que fizeram parte da segunda etapa do estudo, foram os docentes que participaram da primeira etapa e se dispuseram a colaborar com a segunda etapa do estudo. Uma vez que, o questionário continha uma pergunta que consistia em verificar a disponibilidade e o interesse do docente em participar da segunda etapa.

De acordo com Tardif (2014), em toda profissão a temporalidade surge como um elemento relevante para compreender a aquisição dos saberes dos trabalhadores. Segundo o autor, a docente vivência uma longa formação (escolar, acadêmica, cursos), assim como, aprende em seu ambiente de trabalho, por meio das diversas experiências vivenciadas no seu dia a dia em sala de aula e com o convívio com seus pares.

Desta forma, a natureza dos saberes é social, pois compreende práticas sociais, entre os sujeitos, sendo estes professores, discentes, coordenadores, sociedade e ambientes, assim como com o sistema que orienta e legitima suas ações, os quais estão subordinados (TARDIF, 2014).

Borges (2004) corrobora ao afirmar que os docentes forjam o saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser) quando estão inseridos em seu ambiente profissional e pré-profissionais em um extenso processo de socialização. Desta forma, optou-se por utilizar como base para o roteiro, os estudos de Cunha (2011) e Santos (2017), uma vez que ambos questionaram os docentes entrevistados a respeito de suas trajetórias de vida e profissional.

Cunha (2011) em sua tese, buscou analisar quais são os saberes dos professores do ensino superior, como foram construídos e são mobilizados ao longo do processo de socialização profissional. E a tese de Santos (2017) analisou a aprendizagem da prática docente na Pós-Graduação em Administração do Brasil.

Para a construção do roteiro de entrevista (Apêndice 2), primeiramente, verificou-se quais foram os saberes mais mobilizados dentre as categorias (Saberes Profissionais, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais) e a partir dessa análise, que ocorreu na primeira etapa do estudo, buscou-se por meio dos estudos de Cunha (2011) e Santos (2017) selecionar as questões que abrangesse cada saber destacado para a constituição do roteiro.

Desta forma, o roteiro de entrevista foi formulado com o propósito de resgatar, a partir dos relatos dos docentes, a sua trajetória, durante o período das suas formações, em diversos ambientes sociais, em que este sujeito esteve inserido, além da sua trajetória profissional e dos processos de socialização em que estes docentes vivenciam, com seus pares, alunos, coordenação, com o objetivo de descrever como os saberes são construídos.

Após finalizado o roteiro de entrevista, o instrumento foi encaminhado para o especialista conferir e após a análise deste, foram realizados os ajustes solicitados, como a adequação de algumas perguntas, para melhor compreensão do respondente.

### 3.3 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Na primeira etapa da pesquisa (aplicação do questionário), a população a ser analisada foram os docentes vinculados aos trinta e dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil (Apêndice 3) e a amostra foi composta pelos docentes que responderem ao questionário. A listagem dos Programas foi retirada do *website* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na parte: Cursos recomendados/reconhecidos, conforme consulta realizada em outubro de 2019 (CAPES, 2019).

Em fevereiro de 2019, foi iniciada a coleta dos nomes e e-mails dos docentes vinculados a estes programas. Para a organização destas informações, foi necessário a elaboração de uma tabela para cada Programa, com a relação dos nomes e e-mails dos docentes, a qual foi retirada dos sites dos respectivos Programas. Posteriormente, esta tabela foi encaminhada por e-mail para os respectivos Programas, com a finalidade de confirmar se todos os docentes vinculados constavam na listagem, além de verificar se os e-mails estavam corretos, e eventualmente foi realizada a solicitação de algum e-mail faltante. Após a resposta dos Programas e depois das devidas conferências e ajustes, chegou-se ao quantitativo de 484 docentes, sendo que destes, 36 atuam em mais de um Programa, sendo assim excluídos da listagem, por constarem em duplicidade. Desta forma o total de docentes vinculados aos 32 dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis é de 448 professores (Apêndice 3).

Na segunda etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada), a amostra foi composta por 13 (treze) docentes dentre os trinta e dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Os docentes que participaram da entrevista semiestruturada, foram os docentes que responderam na primeira etapa do estudo, que possuíam interesse e disponibilidade para participar da segunda etapa.

### 3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Na **primeira etapa** da pesquisa, foi encaminhado o questionário para os e-mails dos professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, por meio do formulário eletrônico *GOOGLE DOCS*, entre os dias 25 de junho a 21 de setembro de 2020, totalizando 4 (quatro) envios. Após realizado o 3º (terceiro) encaminhamento do

questionário, buscou-se saber se o quantitativo de respostas seria suficiente. Desta forma, foi realizado o cálculo amostral. Para calcular o tamanho da amostra capaz de representar a população foi utilizado o método para estimação de proporções para populações finitas (BOLFARINE; BUSSAB, 2005).

A expressão para o tamanho da amostra para estimação de proporções para populações finitas utilizada foi:

$$\frac{N}{\frac{(N-1)B^2}{p(1-p)z_\alpha^2} + 1}$$

Em que  $z_\alpha$  é o percentil da distribuição normal correspondente ao nível de significância  $\alpha$ ,  $p$  é a proporção de resposta sobre determinada pergunta,  $B$  a margem de erro e  $N$  o tamanho da população.

Para possibilitar o cálculo do tamanho da amostra para as diferentes variáveis com os níveis especificados de significância e margem de erro, foi utilizado um  $p$  de 50%, uma vez que o tamanho da amostra obtido sobre esta suposição é máximo, suficiente para qualquer possível resultado que venha a ocorrer (HULLEY ET AL., 2006).

Após realizado o cálculo obteve-se que seriam necessárias **207** respostas, contudo, até aquele momento havia apenas 112. Assim, foi realizado um novo envio, a 4ª tentativa, e obteve-se apenas mais 23 respostas, totalizando 135. Desta forma, a tentativa de obtenção das respostas cessou no 4º envio, uma vez que se percebeu que poucos docentes estavam respondendo ao questionário. Então, após a última tentativa de encaminhamento do questionário para os professores, obteve-se 135 respostas, correspondendo a 30,13% da população (448 professores). Nesse sentido, em função do número de respostas optou-se por prosseguir o estudo utilizando uma amostra intencional e não probabilística.

Além disto, após a obtenção das respostas, observou-se que o número mínimo de respostas não foi alcançado para a aplicação da análise fatorial, conforme planejado no início do projeto de dissertação, uma vez que o número de observações sugerido deve ser de no mínimo **5 vezes o número de variáveis** (REIS, 1997; HAIR et al, 1995). Constatou-se, portanto, que seriam necessárias **155** (31 variáveis x 5) respostas para a aplicação da análise fatorial, e obteve-se **135**, número insuficiente para a realização da análise fatorial.

Em seguida a estas constatações, iniciou-se a tabulação dos dados do questionário, além de também excluir (um) docente que não aceitou participar da pesquisa. Após organizados os dados, iniciou-se o processo de Substituição das afirmações qualitativas pelos respectivos pesos

da escala *likert*, como segue: Não se aplica absolutamente nada a mim: 1; Não se aplica a mim: 2; Aplica-se alguma coisa: 3; Aplica-se bastante: 4; Aplica-se completamente a mim: 5.

Já para o tratamento dos dados da **segunda etapa** (entrevista semiestruturada), utilizou-se a análise de conteúdo formulada pela autora Laurence Bardin. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo pode ser definida por um conjunto de técnicas, um “leque de apetrechos” para análise de uma diversidade de comunicações, com um campo de aplicação muito vasto.

A análise de conteúdo consiste de três fases, primeiramente ocorre a Pré-Análise, em um segundo momento, a Exploração do Material e por último, o Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação (BARDIN, 1977).

A fase da Pré-análise consiste na escolha do material a ser analisado de acordo com os objetivos do estudo, na constituição do *corpus* e na preparação do material. Desta forma, para responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, o *corpus* analisado foi constituído por 13 (treze) entrevistas realizadas com os professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. A coleta dos dados qualitativos cessou-se na 13<sup>a</sup> entrevista, já que se percebeu que as informações coletadas já seriam suficientes para a realização da análise, pois segundo Nascimento et al. (2018) o pesquisador identifica que a coleta se considera saturada, quando ocorre a repetição de respostas e não ocorre o acréscimo de informação nova que possa contribuir para o estudo, chegando-se ao ponto de saturação. O instrumento de pesquisa escolhido, objetiva descrever, nos diversos ambientes de socialização em que o docente participa (acadêmico e profissional), como são construídos os seus saberes.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 13 docentes, 05 professores vinculados a Instituições Públicas da região Sul (FURG, UFSC, UFRGS, UNIOESTE) e 08 professores vinculados a Instituições Públicas da região Sudeste (USP, UFRJ, UFU, UFES). As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma conferência *web* de 22/12/2020 até 19/02/21. Destaca-se que as entrevistas com menor duração foram de 18 e 22 minutos e a com maior duração foi de 1 hora e 27 minutos, e a média foi de 58 minutos. Cabe mencionar que o roteiro de entrevistas utilizado foi o mesmo para todos os entrevistados, contudo, nas entrevistas com menor duração os entrevistados foram mais sucintos em suas respostas e nas entrevistas mais extensas os professores detalharam mais as suas experiências. Na sequência, os áudios das entrevistas foram transcritos na sua íntegra e neste momento o *corpus* foi constituído e, posteriormente, com a utilização do *software* NVivo, os dados foram organizados para a análise em suas respectivas categorias.

Segundo Bardin (1977), o *corpus* é constituído pela soma dos documentos que serão analisados. Na pesquisa em questão, o *corpus* foi representado pelas 13 (treze) entrevistas.

A seguir consta o quadro nº 3 com as informações a respeito das entrevistas realizadas.

**Quadro 3** – Dados das entrevistas realizadas

<u>Ordem</u>	<u>Professor</u>	<u>Instituição</u>	<u>Dia</u>	<u>Duração</u>
1	Entrevistado nº 01	FURG	22/12/20 às 14h	00:43
2	Entrevistado nº 02	UFSC	12/01/21 às 11h	01:20
3	Entrevistado nº 03	USP	13/01/21 às 09h	01:00
4	Entrevistado nº 04	UFRGS	15/01/21 às 14h	00:56
5	Entrevistado nº 05	UFU	19/01/21 às 14h	01:03
6	Entrevistado nº 06	UFES	26/01/21 às 10h	00:18
7	Entrevistado nº 07	UFRJ	26/01/21 às 18h	00:51
8	Entrevistado nº 08	UFRGS	28/01/21 às 18h	00:49
9	Entrevistado nº 09	UNIOESTE	09/02/21 às 08h	01:20
10	Entrevistado nº 10	UFRJ	10/02/21 às 11h	01:18
11	Entrevistado nº 11	USP	12/02/21 às 14h	01:04
12	Entrevistado nº 12	FURG	15/02/21 às 14h	00:22
13	Entrevistado nº 13	UFES	19/02/21 às 11h	01:27

Fonte: Dados da Pesquisa

Em seguida, após a organização do material, iniciou-se a leitura flutuante do material transcrito, com o objetivo de explorar o texto das entrevistas e iniciar o processo de identificação das regras de recorte das unidades de registro, de categorização e de codificação.

Segundo Bardin (1977), a leitura flutuante auxilia o pesquisador com a familiarização dos documentos, deixando-se invadir por evidências e indicações.

Na segunda fase, na exploração do material, inicia-se a codificação do material pela escolha das unidades de registro, das regras de contagem e por último, na classificação e agregação nas respectivas categorias (BARDIN, 1977). Para a realização da codificação, atribui-se a denominação entrevistado nº 1, para o primeiro entrevistado e assim por diante, realizado dessa forma com todos as entrevistas. E em seguida, as unidades de registro que surgiram das leituras das entrevistas foram classificadas e inseridas em suas respectivas categorias.

Para a divisão das unidades de registro, utilizou-se a separação de acordo com o tema. Segundo Bardin (1977), o tema é comumente utilizado como unidade de registro para investigar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, etc. além de respostas de questões abertas e entrevistas.

Quanto a criação das categorias, estas foram constituídas *a priori*, com a criação de 4 categorias, de acordo com as categorias dos saberes docentes, denominadas: Saberes Profissionais, Saberes Curriculares, Saberes Experienciais e Saberes Curriculares.

E na sequência, na última fase da análise, foi realizado o Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação dos dados. A partir dos dados já organizados, codificados e em suas respectivas categorias foi realizado a interpretação do *corpus* à luz da teoria. Nesta fase o pesquisador pode propor inferências e realizar interpretações (BARDIN, 1977).

Por fim, para atingir o objetivo geral deste estudo houve a associação entre o conjunto de saberes mobilizados (obtidos nos questionários), com a forma construção desses saberes (obtidas nas entrevistas), que permitiu então, compreender como ocorre o processo de construção dos saberes **mobilizados** pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Esta seção busca analisar as características obtidas dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Contabilidade pertencentes a amostra da primeira fase deste estudo (aplicação do questionário). A amostra obtida correspondeu a 135 docentes e nesta seção serão apresentadas as características dos respondentes, serão apresentadas as informações acerca do gênero, idade, tempo de atuação na Pós-Graduação *stricto sensu* e Instituição em que atua (Pública ou Privada).

A Tabela 1, apresenta o quantitativo de docentes distribuídos por gênero.

**Tabela 1** – Gênero dos respondentes

Gênero	Quantidade de Docentes	%
Feminino	52	38,52
Masculino	82	60,74
Prefiro não dizer	1	0,74
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 1, observa-se que dentre os 135 (cento e trinta e cinco) docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, 82 (oitenta e dois) são do gênero masculino, correspondendo a 60,74% da amostra. Por sua vez, 52 (cinquenta e dois) são do gênero feminino, correspondendo a 38,52%. Além disso, 1 (um) professor preferiu não mencionar o seu gênero. A predominância de professores do gênero masculino vinculados aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* corrobora com os achados do estudo de Santana, Nganga e Leal (2014). As autoras buscaram em sua pesquisa identificar o perfil e mapear a

produção científica dos professores dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. A amostra do estudo foi constituída por professores vinculados aos programas que ofereciam os cursos de mestrado e doutorado e com nota superior que 4 (quatro) na avaliação da CAPES, totalizando 110 docentes, e os achados em relação ao gênero da amostra apresentou 92 (noventa e dois) ou 83,64% do gênero masculino e 18 (dezoito) ou 16,36% do gênero feminino.

A presença da maioria dos respondentes do gênero masculino, também foi constatada em estudo mais recente de Colares et al. (2019). Os autores realizaram um estudo acerca dos fatores motivacionais que levam os docentes da área de Ciências Contábeis a atuarem na Pós-Graduação *stricto sensu*, por meio da teoria da autodeterminação. A população foi composta pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil, e a amostra totalizou 108 professores, correspondendo a 76 (71%) do gênero masculino, 31 (29%) do gênero feminino e um docente não respondeu.

Em estudo realizado por Nganga (2019), a autora analisou a construção das identidades docentes por uma perspectiva de gênero. Ao analisar a trajetória da construção da identidade profissional das mulheres no contexto da contabilidade, entre os achados da pesquisa estes apontaram para uma construção das identidades durante as suas formações na Pós-Graduação em um ambiente masculinizado, com uma elevada carga de *stress* e exigência, assim como pressão por publicações e a dificuldade em conciliar as exigências da academia e a maternidade, contudo as entrevistadas relataram a persistência e resiliência por continuar com sua formação com o objetivo da docência. Outra característica analisada no estudo, foi a idade dos respondentes, conforme tabela a seguir.

A Tabela 2, evidencia a faixa etária dos docentes analisados. A idade do docente com menos idade correspondeu a 30 anos e do docente com mais idade correspondeu a 77 anos, com média de 49 anos.

**Tabela 2** – Idade dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*

Idade dos docentes	Quantidade de docentes	%
De 30 a 40	30	22,22
De 41 a 50	48	35,56
De 51 a 60	39	28,89
De 61 a 70	14	10,37
Mais 70 anos	4	2,96
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota-se a partir da Tabela 3, que existe uma predominância de docentes na faixa etária entre 41 e 50 anos, correspondendo a 48 professores, 35,56% da amostra. O resultado corrobora com os achados de Colares et al. (2019), uma vez que, no estudo dos autores, a maioria dos respondentes encontravam-se na faixa etária de 41 a 50 anos, correspondendo a 44,4% de um total de 108 docentes que atuam em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de contabilidade no Brasil. Assim como no estudo de Quintal et al. (2012), que foi realizado com professores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado em Administração e Contabilidade do Brasil, a maioria dos respondentes, eram professores na faixa etária de 41 a 50 anos, correspondendo a 36% da amostra.

Quanto ao tempo de atuação na Pós-Graduação *stricto sensu*, os dados estão apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Tempo de atuação na Pós-Graduação *stricto sensu*

Tempo de atuação na Pós-Graduação	Quantidade de docentes	%
De 1 a 10 anos	92	68,15
De 11 a 20 anos	30	22,22
De 21 a 30 anos	10	7,41
De 31 a 40 anos	1	0,74
Mais de 45 anos	2	1,48
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se a partir da Tabela 3, que a maioria dos docentes que atuam na Pós-Graduação ingressaram a menos de 20 anos, totalizando 92 professores, com atuação de 1 a 10 anos, correspondendo a 68,15% e, 30 professores com atuação de 11 a 20 anos, correspondendo a 22,22% da amostra. Este fato pode estar relacionado ao crescimento e desenvolvimento dos Programas *stricto sensu* que foi ocorrendo de modo progressivo a partir da década de 90 e a necessidade de docentes para lecionarem neste espaço universitário. Peleias et al. (2007) apontam para o crescimento do número de Programas alguns fatores, como: (i) as exigências da Lei n. 9.394/96, de pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, fossem de professores com titulação mínima de Mestrado, (ii) a obrigatoriedade da presença de professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa, (iii) a ampliação de novos cursos de Ciências Contábeis pelo Brasil, (iv) o maior número de professores com titulação de doutorado em Ciências Contábeis e (v) a atuação de professores doutores de outras áreas que não em Ciências Contábeis nos Programas *stricto sensu* em Contabilidade.

Desta forma, a partir dos anos 2000 houve uma expansão dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Conforme dados da CAPES, em 2009, existiam 21 cursos de mestrado e 4 cursos de doutorado (CAPES, 2009), e em 2016 o número de cursos aumentou para 27 de mestrado e 12 de doutorado. E nos dias atuais o número de Programas *stricto sensu* no Brasil é de 32 (CAPES, 2019). Um número maior de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* exige um quantitativo de docentes, que é corroborado com os dados da pesquisa, com o ingresso de docentes no mesmo período.

Nota-se também, que a maioria dos professores investigados se encontram na fase de diversificação e questionamento que compreende ao tempo de 7 a 25 anos na carreira docente (HUBERMAN, 1986). De acordo com o autor, estas fases são caracterizadas por novas experimentações pedagógicas, através de novas práticas e métodos de ensino, uma vez que o docente se sente mais seguro em sua profissão e busca novos desafios. Além disso, o docente torna-se mais crítico, realizando uma avaliação da sua atuação. Na sequência, os respondentes foram inquiridos a respeito da instituição em que atuam, a Tabela 4 demonstra os achados da pesquisa.

**Tabela 4** – Instituição de atuação

Instituição em que atua	Quantitativo de docentes	%
Pública	112	82,96
Privada	16	11,85
Pública e Privada	7	5,19
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Constatou-se, na Tabela 4, que existe uma predominância de docentes que atuam em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de universidades públicas, com um total de 112 docentes, correspondendo a 82,96% da amostra. Quanto ao quantitativo de professores com atuação em universidades privadas, a amostra consta com 16 professores, correspondendo a 11,85%, e por último, 7 docentes são vinculados a universidades públicas e privadas. Os achados corroboram com Censo da Educação Superior de 2018, que consta que os docentes com titulação de Doutorado estão em sua maioria vinculados as universidades públicas. De um total de 122.498 docentes em exercício no Brasil, nas universidades, 99.651 atuam em universidades públicas (Federais, Estaduais, Municipais), perfazendo 81,35%, e 22.847 atuam em universidades privadas, correspondendo a 18,65% (INEP, 2019).

A seguir, no Quadro 4, constam as respostas da pergunta aberta: Você considera que exista algum outro saber relevante a sua atuação docente que não foi mencionado? Qual saber e como ele se insere no contexto do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*?

Dos 49 (quarenta e nove) professores que responderam a pergunta, 22 (vinte e dois) professores, responderam que não existe outro saber relevante para mencionar e, 27 (vinte e sete) elencaram outros saberes importantes para a docência na Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme o Quadro 4:

**Quadro 4 – Outros saberes elencados pelos professores**

<b>Saber</b>
A minha <b>experiência profissional</b> antes de assumir a docência. Conhecer a realidade das organizações permite que eu compreenda melhor os possíveis problemas que enfrentam e, assim, definir a natureza das pesquisas que posso realizar.
A <b>experiência profissional-prática</b> (de atuação em empresas) antecedente à docência e pesquisa e atividades de extensão para manter o vínculo com o cenário e problemas das empresas.
Cultura geral - <b>leitura permanente de textos, livros, trabalhos não apenas da área de atuação como de áreas afins</b> . Encontro com frequência certa inércia em alunos (e alguns colegas docentes) que mostram tendência de super-especializar-se em um tema e deixar de enxergar o entorno.
É importante confrontar saberes comuns X eruditos; saberes teóricos X práticos; saberes públicos X privados; saberes gerais x locais; saberes experimentais x de experiência. Faltam saberes para Ação (consciente) considerando o projeto dos meus Mestrandos e Doutorandos.
<b>Emocional</b>
<b>Epistemológico</b> . Há discussões neste sentido na formação dos mestrandos nas disciplinas de Metodologia e Profissionalização docente, pois, é necessário compreender o processo de construção e desconstrução do conhecimento. Entendo que os demais conhecimentos não são suficientes para desconstrução de modelos pedagógicos empíricos, espontâneos e de teorias implícitas de ensino.
Creio que a <b>experiência profissional</b> e pessoal são fatores que sempre contribuem para as aulas.
Sim - campo das humanidades
Conhecimento e adesão aos <b>aspectos éticos</b> em pesquisa
<b>Saberes comportamentais</b> : motivação, empatia, relacionamento interpessoal, aspectos comportamentais aplicados à contabilidade e ao relacionamento com os alunos. .
<b>Conhecimento do ambiente externo</b> / outras instituições ou grupos de trabalho.
Sugiro verificar a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade de Vendruscolo (2015)
Espírito crítico. Filosofia da Ciência. Ética em pesquisa.
Saber da prática. Da <b>experiência entre muitos espaços organizacionais</b> . Passar a prática, o dia a dia organizacional para os alunos. Compartilhar práticas não disponibilizadas em livros e artigos acadêmicos
A relação com as <b>práticas profissionais</b> , relacionando a pesquisa/conhecimento teórico com as experiências profissionais dos estudantes, corroborando com as discussões entre teorias e práticas.
Sim, podendo-se destacar <b>técnicas para elaboração de produtos técnicos</b> .
Me considero <b>criativa</b> , procuro inovar, procuro manter boa rede de contatos, sou competitiva, sou curiosa. Me qualifiquei em metodologia e estatística, isso me ajuda a entender os diferentes tipos de pesquisa.
Estudos aplicados com inserção social, junto a comunidade local, em políticas públicas para instrumentalização dos saberes por meio da abordagem prática. Considerando a atuação em "Projetos de extensão", no contexto da disciplina do programa com apresentação de proposta para implementar atividades extra-classe no processo disseminação do conhecimento.
<b>Domínio de aplicativos</b> , tecnologias educacionais e uso de redes sociais
<b>Mudanças na sociedade</b>

Considero fundamental o saber do “domínio do corpo de <b>conhecimento sobre minha área de pesquisa</b> ”. Pode estar sobreposto em algum outro, mas é algo específico sobre conhecer os principais artigos e periódicos do tema que pesquiso. Esse saber é fundamental para a liderança em pesquisa e condução adequada e produtiva de orientações.
<b>Leitura de artigos</b> (inclusive fora da área) /
sim, <b>os saberes Humanos</b> (Os saberes da formação humana têm como característica mais forte o relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino-aprendizagem entre os sujeitos envolvidos).
A <b>empatia e sensibilidade</b> . A sala de aula é um ambiente de colaboração sem a empatia e sensibilidade torna-se mais complexo e difícil esse ambiente
<b>Experiências pessoais</b>
Saber da <b>experiência com a gestão de turmas</b> Saber sobre o processo de aprendizagem em seres humanos (como um sujeito aprende)
<b>Experiência profissional</b> aplicada em sala de aula.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao relatarem outros saberes que não foram contemplados no questionário, os professores elencaram uma diversidade de saberes. Entre os quais destacam-se: a experiência profissional pregressa ao ingresso na carreira docente e experiências pessoais, citado por 7 (sete) professores. De acordo com o relato dos professores, a experiência profissional encontra-se entre os saberes relevantes para a atuação docente, uma vez que as vivências nas organizações, colaboram para a definição das pesquisas, em razão do conhecimento acerca da problemática das organizações ser fonte de inspiração para a elaboração das pesquisas. Além da experiência profissional, destaca-se os saberes que estão relacionados a gestão da classe, que envolvem como motivar o aluno, a empatia, as relações interpessoais, o conhecimento de como o discente aprende. Estes saberes foram citados por 7 (sete) professores. De acordo com os relatos dos professores, o conhecimento a respeito destes saberes contribui para a concretização da aprendizagem do aluno.

Observa-se, no entanto, que a maior parte dos saberes descritos, de alguma forma tem forte proximidade que os saberes elencados no questionário, por exemplo, a predominância de situações apresentadas estão relacionadas aos saberes profissionais que fazem parte das questões utilizadas no estudo. No entanto, os docentes tentaram destacá-los por meio, de uma forma diferente de expressar a sua visão sobre esses saberes. Assim, na sequência com a análise dos saberes mobilizados e a forma de construção desses saberes, a maior parte dos saberes adicionais elencados serão contemplados na discussão.

## 4.2 ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADOS

Na primeira etapa do estudo, com o objetivo de identificar quais são os saberes mobilizados pelos professores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, utilizou-se de um questionário constituído de 31 questões, com 15 questões sobre os

saberes Profissionais; 6 questões sobre os saberes Disciplinares; 5 questões sobre os saberes Curriculares e 5 saberes questões sobre os saberes Experienciais.

Por meio da utilização da escala *likert* de 5 pontos, os professores foram questionados sobre quais saberes estes mobilizam dentro do contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* conforme demonstrado a seguir: com base nas assertivas elencadas na sequência, pedimos que você identifique os saberes que efetivamente utiliza no seu dia-a-dia na Pós-Graduação *stricto sensu*. Após decidir, use a escala de 5 pontos considerando que a assertiva ilustra uma prática da Pós-Graduação: 1 - Não se aplica absolutamente nada a mim; 2 - Não se aplica a mim; 3 - Aplica-se alguma coisa; 4 - Aplica-se bastante; 5 - Aplica-se completamente a mim.

A seguir, consta a Tabela 5, com os resultados das frequências dos 22 saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experiências e as respectivas questões. A seguir, a Tabela 5 evidencia a frequência das respostas, conforme a escala likert.

**Tabela 5 – Frequência das respostas**

<b>SABERES PROFISSIONAIS</b>					
Pesos da escala <i>likert</i>	1	2	3	4	5
<b>Manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos</b>					
Costumo manter uma relação agradável e prazerosa com os alunos e orientandos da Pós-Graduação	0	0	4	59	72
<b>Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas</b>					
Esclareço dúvidas dos alunos e auxílio na realização de pesquisas	0	0	4	54	77
<b>Possuir conhecimentos didáticos-pedagógicos</b>					
Realizei curso de formação didáticos-pedagógicos, ou curso de Pós-Graduação na área da docência	13	22	47	22	31
Utilizo recursos de facilitam o aprendizado na Pós-Graduação (power point, ambientes de aprendizagem, atividades remotas, ...)	1	2	19	59	54
Elaboro plano de aula, como instrumento de planejamento das atividades na Pós-Graduação	1	1	9	33	91
<b>Utilização de estratégias de ensino (condução de seminários, utilização de aulas expositivas, leitura e debates de texto, metodologias ativas)</b>					
Ministro aulas expositivas na Pós-Graduação	1	11	54	35	34
Realizo atividades de seminários e promovo debates de textos na Pós-Graduação	1	2	11	53	68
Uso metodologias ativas na Pós-Graduação (Aprendizagem por resolução de problemas, Aprendizagem por projetos, Aprendizagem Peer Instruction, Team Based Learning, Estudo de Caso, Aula expositiva dialogada, Oficinas, Discussões e debates, Estudo de textos)	0	5	22	35	14
<b>Elaborar avaliações adequadas em relação ao conhecimento transmitido</b>					
Avalio por meio de seminários e pela participação dos estudantes nos debates na Pós-Graduação	2	6	24	70	33
Avalio por meio de artigo na Pós-Graduação	9	7	28	63	28

Divulgo com antecedência um cronograma das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações na Pós-Graduação	1	1	3	27	103
Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente na Pós-Graduação	0	2	28	75	30
Uso feedback dos alunos para qualificar as minhas avaliações na Pós-Graduação	1	10	38	58	28
<b>Abordar de forma clara os assuntos tratados</b>					
Esforço-me para deixar os conteúdos claros e acessíveis aos alunos na Pós-Graduação	0	0	2	71	62
<b>Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas</b>					
Incentivo a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas na Pós-Graduação	0	0	3	56	76
<b>Totais</b>	<b>30</b>	<b>69</b>	<b>296</b>	<b>770</b>	<b>801</b>
<b>SABERES DISCIPLINARES</b>					
<b>Pesos da escala likert</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra</b>					
Domino o conteúdo das disciplinas que ministro na Pós-Graduação	0	0	3	63	69
<b>Possuir domínio dos conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atua</b>					
Domino os conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atuo na Pós-Graduação	0	1	13	74	47
<b>Possuir domínio de conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na área de atuação</b>					
Domino os conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na minha área de atuação	0	0	14	87	34
<b>Perceber a relação entre o assunto pesquisado e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa</b>					
Consigo estabelecer relação entre assuntos pesquisados e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa	0	0	16	88	31
<b>Elaborar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas</b>					
Consigo desenvolver pesquisas na mesma área das disciplinas ministradas na Pós-Graduação	0	0	20	61	54
<b>Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa</b>					
Conheço os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa	0	0	6	70	59
<b>Totais</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>72</b>	<b>443</b>	<b>294</b>
<b>SABERES CURRICULARES</b>					
<b>Pesos da escala likert</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Conhecer o projeto pedagógico do curso e da Instituição</b>					
Conheço o projeto pedagógico do curso de Pós-Graduação e da Instituição	1	3	15	59	57
<b>Planejar as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso</b>					
Planejo as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso	3	2	31	54	45
<b>Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso</b>					
Trabalho em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação	3	6	50	53	23
<b>Elaborar planos de aula de acordo com as exigências da Pós-Graduação</b>					
Elaboro planos de aula de acordo com as exigências institucionais para a Pós-Graduação	0	3	23	58	51

<b>Conhecer as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES)</b>					
Estou atualizado quanto as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES em condições normais – dispense excepcionabilidades em função da pandemia COVID-19)	1	3	26	60	45
<b>Totais</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>145</b>	<b>284</b>	<b>221</b>
<b>SABERES EXPERIENCIAIS</b>					
Pesos da escala <i>likert</i>	1	2	3	4	5
<b>Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente</b>					
Produzo meus conhecimentos a partir da reflexão permanentemente sobre a prática docente	0	2	26	77	30
<b>Conhecimentos adquiridos/atualizados por meio da interação com os pares e alunos</b>					
Produzo meus conhecimentos a partir das interações vivenciadas com os pares	0	3	35	80	17
Produzo meus conhecimentos a partir das interações vivenciadas com os alunos	0	2	33	77	23
<b>Atualização do meu trabalho frente às exigências na pesquisa</b>					
Produzo meus conhecimentos a partir das exigências de trabalho frente as de pesquisa	1	2	33	71	28
<b>Conhecimentos produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho</b>					
Produzo meus conhecimentos a partir da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho	2	4	52	56	21
<b>Totais</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>179</b>	<b>361</b>	<b>119</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 6 constam os resultados das frequências dos saberes profissionais, ordenados do mais ao menos mobilizados pelos docentes.

**Tabela 6** – Frequência das respostas dos saberes profissionais

<b>SABERES PROFISSIONAIS</b>					
Pesos da escala <i>likert</i>	1	2	3	4	5
<b>1° Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas</b>					
Esclareço dúvidas dos alunos e auxílio na realização de pesquisas	0	0	4	54	77
<b>2° Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas</b>					
Incentivo a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas na Pós-Graduação	0	0	3	56	76
<b>3° Manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos</b>					
Costumo manter uma relação agradável e prazerosa com os alunos e orientandos da Pós-Graduação	0	0	4	59	72
<b>4° Abordar de forma clara os assuntos tratados</b>					
Esforço-me para deixar os conteúdos claros e acessíveis aos alunos na Pós-Graduação	0	0	2	71	62
<b>5° Possuir conhecimentos didáticos-pedagógicos</b>					
Realizei curso de formação didáticos-pedagógicos, ou curso de Pós-Graduação na área da docência	13	22	47	22	31

Utilizo recursos de facilitam o aprendizado na Pós-Graduação (power point, ambientes de aprendizagem, atividades remotas, ...)	1	2	19	59	54
Elaboro plano de aula, como instrumento de planejamento das atividades na Pós-Graduação	1	1	9	33	91
<b>6º Elaborar avaliações adequadas em relação ao conhecimento transmitido</b>					
Avalio por meio de seminários e pela participação dos estudantes nos debates na Pós-Graduação	2	6	24	70	33
Avalio por meio de artigo na Pós-Graduação	9	7	28	63	28
Divulgo com antecedência um cronograma das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações na Pós-Graduação	1	1	3	27	103
Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente na Pós-Graduação	0	2	28	75	30
Uso feedback dos alunos para qualificar as minhas avaliações na Pós-Graduação	1	10	38	58	28
<b>7º Utilização de estratégias de ensino (condução de seminários, utilização de aulas expositivas, leitura e debates de texto, metodologias ativas)</b>					
Ministro aulas expositivas na Pós-Graduação	1	11	54	35	34
Realizo atividades de seminários e promovo debates de textos na Pós-Graduação	1	2	11	53	68
Uso metodologias ativas na Pós-Graduação (Aprendizagem por resolução de problemas, Aprendizagem por projetos, Aprendizagem Peer Instruction, Team Based Learning, Estudo de Caso, Aula expositiva dialogada, Oficinas, Discussões e debates, Estudo de textos)	0	5	22	35	14
<b>Totais</b>	<b>30</b>	<b>69</b>	<b>296</b>	<b>770</b>	<b>801</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com Tardif (2014) os professores mobilizam uma diversidade de saberes, contudo, alguns saberes são apontados como mais importantes que outros, em relação a sua utilidade no ensino, assim, quanto menos útil para a prática docente é o saber, menos profissional ele é. Desta forma, abaixo constam os saberes, elencados pelos docentes vinculados a Pós-Graduação de acordo com a relevância para estes.

A partir dos achados da pesquisa, constatou-se que dentre os **saberes profissionais** que são bastante ou completamente aplicados pelos professores no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* destacou-se o saber: **Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas**. Esses achados dão indícios que os docentes apontaram esse saber como o mais mobilizado dentro do contexto da Pós-Graduação, uma vez que os professores possuem um envolvimento constante com os alunos e seus orientados, já que o desenvolvimento das atividades na Pós-Graduação exige convívio mais próximo entre ambos (docente e discente), pois a produção de artigos, seminários, o gerenciamento dos projetos e o

desenvolvimento da pesquisa para a finalização do mestrado/doutorado necessitam de constantes consultas e orientações para a concretização das atividades. Desta forma, os achados apontam que as necessidades do trabalho docente, a partir das suas demandas cotidianas demandam esse relacionamento mais próximo entre o docente e o discente a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem dentro do contexto da Pós-Graduação.

Desta forma, os saberes profissionais/pedagógicos são elaborados a partir das necessidades cotidianas do trabalho docente, conforme as imposições que surgem em sala de aula e a partir dos objetivos que precisam ser alcançados (PIMENTA, 1997). De acordo com Tardif (2014), o saber do docente está relacionado com o seu ambiente de trabalho, sendo construído no e pelo trabalho, de acordo com as necessidades da prática docente. Conforme o autor, o trabalho docente, em grande parte, constitui-se em administrar relações sociais com seus alunos, ou seja, educar é realizar escolhas continuamente com o objetivo de levar em conta a individualidade do aluno e motivá-los.

Na sequência, dentre os saberes que mais se destacaram também constaram nos achados o saber: **Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas**. Esses achados dão indícios que os professores dentro do contexto da Pós-Graduação apontam esses saberes dentre os mais mobilizados, devido à natureza da Pós-Graduação, que possui como característica o desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo, a partir do debate de artigos e apresentação de seminários em sala de aula, com o propósito de desenvolver no aluno a argumentação e a reflexão em prol da pesquisa. Tardif (2014) complementa que no processo de ensino-aprendizagem os docentes precisam lançar mão de mediações complexas de interação humana, como a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas e as punições com o objetivo de motivar os seus alunos. Estes elementos contribuem, segundo o autor, para a cooperação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o professor necessita intervir no processo de aprendizagem através da construção de uma relação de confiabilidade com os estudantes. Por meio dessa relação ele irá contribuir para a participação, para o diálogo e reflexão dos seus estudantes em sala de aula (FARHAT, 2017). Dentro desta mesma perspectiva, Slomski (2008), em seu estudo, abordou a percepção dos docentes a respeito do papel do professor dentro de sala de aula. Os achados do estudo apontaram que 80,4% dos professores (148 docentes) acreditam que possuem um papel de incentivadores e auxiliares de seus alunos. Contudo, em estudo realizado por Frauches (2015) entre as competências menos desenvolvidas segundo a percepção dos professores de Ciências Contábeis consta “Motivar os alunos para obter a participação em aula”.

Outro saber profissional e também de natureza comportamental, que foi destacado pelos docentes, foi o saber: **Manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos**. Os achados apontam que dentro do ambiente de ensino, independentemente do nível de formação, a relação professor-aluno é importante para a concretização dos objetivos do ensino, e dentro do contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* ainda se mostra mais presente, devido a uma relação mais próxima entre professores e seus alunos e orientandos. Quando essa relação acontece de forma agradável entre as partes, tende o ensino ocorrer com mais envolvimento e acontecer de forma mais eficiente.

Gauthier et al. (2013) corrobora ao salientar a importância da interação dos professores com seus alunos, uma vez que ao conhecer a classe, o docente pode planejar as suas aulas, os conteúdos a serem ministrados, realizar a escolha do material ajustando a necessidade dos alunos, essas representações que os docentes constroem com referência aos seus alunos tornam-se elementos relevantes no processo de ensino.

Desta forma, percebe-se que estes saberes, citados pelos docentes, possuem relevante contribuição para a aprendizagem dos alunos, pois segundo Masetto (2003), toda aprendizagem para que se concretize, precisa ter um significado para os estudantes, uma vez que necessita envolvê-los como pessoa, por meio das suas expectativas, convicções, profissão, cultura, sentimentos, entre outros elementos.

Em estudo realizado por Barp (2012) com docentes da área de Ciências Contábeis, os respondentes apontaram que os saberes pedagógicos são importantes pois influenciam diretamente no conhecimento do aluno, pois englobam uma série de ferramentas necessárias para a prática educativa, além da construção de uma relação com o aluno, o autor cita as técnicas de ensino e os processos avaliativos. Entre os saberes analisados (Disciplinares, Pedagógicos, Curriculares e Experienciais) os docentes apontaram o saber pedagógico o segundo mais importante. Desta forma, percebe-se que os professores mobilizam uma diversidade de saberes que os auxiliam em sua prática docente. E entre estes, constam os saberes profissionais/pedagógicos que são apontados como aqueles conhecimentos ou habilidades a respeito do planejamento e as estratégias de ensino, que são utilizadas de acordo com as necessidades da disciplina a ser ministrada, os métodos avaliativos, o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados com a disciplina, assim como a relação professor-aluno (ARAÚJO; ANDERE, 2006).

De acordo com Tardif (2014) os saberes profissionais são adquiridos pelos professores durante a sua trajetória, tanto pré-profissional como profissional, por meio da sua formação para a docência assim como através da formação continuada, em que o docente realiza durante

a sua carreira profissional. Portanto, a prática docente é compreendida como uma atividade complexa, uma vez que exige do professor, além dos conhecimentos da disciplina a ser ministrada, conhecimentos que o auxiliem a compreender como os discentes aprendem e como utilizar os diversos instrumentos do ensino para obter os resultados almejados (ZABALZA, 2004).

Portanto, a partir dos saberes profissionais apontados pelos docentes, percebe-se a relevância da interação professor e aluno dentro do contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, já que os saberes de natureza comportamental se apresentaram entre os três saberes profissionais mais mobilizados por estes. Este fato, pode estar relacionado ao contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* que demanda uma interação mais próxima entre professor e aluno, pois as atividades desenvolvidas exigem essa proximidade para a definição, elaboração, orientação e finalização, tanto de artigos, como com a execução de projetos, apresentação em congressos e da elaboração do trabalho final (dissertação ou tese). Portanto, esse convívio mais próximo entre o aluno da Pós-Graduação *stricto sensu* e do docente, demandam do professor a construção de saberes profissionais voltados para a construção de uma relação professor e aluno com o intuito de alcançar os objetivos a serem alcançados na Pós-Graduação.

A Tabela 7 evidencia os saberes disciplinares, dispostos do mais mobilizado para o menos mobilizado.

**Tabela 7** – Frequência das respostas dos saberes disciplinares

<b>SABERES DISCIPLINARES</b>					
Pesos da escala <i>likert</i>	1	2	3	4	5
<b>1º Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra</b>					
Domino o conteúdo das disciplinas que ministro na Pós-Graduação	0	0	3	63	69
<b>2º Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa</b>					
Conheço os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa	0	0	6	70	59
<b>3º Elaborar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas</b>					
Consigo desenvolver pesquisas na mesma área das disciplinas ministradas na Pós-Graduação	0	0	20	61	54
<b>4º Possuir domínio dos conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atua</b>					
Domino os conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atuo na Pós-Graduação	0	1	13	74	47
<b>5º Possuir domínio de conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na área de atuação</b>					
Domino os conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na minha área de atuação	0	0	14	87	34
<b>6º Perceber a relação entre o assunto pesquisado e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa</b>					
Consigo estabelecer relação entre assuntos pesquisados e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa	0	0	16	88	31
Totais	0	1	72	443	294

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação aos **saberes disciplinares**, os resultados apontaram que entre os saberes que são bastante ou completamente aplicados pelos professores no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, destacam-se entre eles: **Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra.**

Os resultados deste estudo dão indícios que os professores valorizam o domínio sobre os assuntos que precisam ser ministrados no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*. Conforme Tardif (2014) as instituições de ensino selecionam quais são os conteúdos que devem ser oferecidos pelos docentes aos discentes e os professores assumem o papel de transmissores destes conhecimentos. O resultado indica, portanto, que os professores entendem que possuir sólidos conhecimentos a respeito dos conteúdos que ele ministra dentro do contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* é de grande relevância para a concretização do ensino.

Diferente dos achados deste estudo, nos achados de Barp (2012), o autor constatou que os professores consideram o conhecimento do conteúdo o mais relevante, dentre todos os saberes. Entre os relatos dos professores houve aqueles que apontaram que o saber disciplinar seria a base dos saberes, pois o docente necessita compreender a sua disciplina, o assunto a ser transmitido, para atingir o êxito na transmissão dos conhecimentos para o discente, pois os saberes disciplinares representam a essência da formação profissional do aluno.

Em estudo similar, em que o autor buscou revelar quais são os saberes necessários para ensinar, sob a perspectiva de 12 (doze) professores de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná, o autor, por meio da utilização de entrevistas, apurou em seus resultados que o domínio do conteúdo a ser ministrado foi considerado o saber mais valorizado pelos respondentes da amostra, uma vez que a formação dos futuros profissionais necessita prioritariamente destes conhecimentos, para uma formação sólida (FERREIRA, 2015). Esse fato pode ser confirmado por meio do estudo de Borges et al. (2016). O autor realizou um estudo com egressos do curso de Ciências Contábeis, e identificou que os professores que se tornaram referências para estes alunos, foram aqueles que dominavam com êxito o conteúdo a ser ministrado e transmitiam de forma clara, colaborando mais para seus aprendizados.

Tardif (2014) aponta que a formação docente sempre privilegiou os saberes disciplinares em detrimento dos outros, contudo, aponta que essa visão deve ser repensada, uma vez que o trabalho docente engloba uma série de saberes que possuem também grande relevância para a prática docente e que, portanto, devem ser também valorizados.

Dando continuidade aos saberes disciplinares mais destacados pelos professores, consta o saber: **Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa.** Foi possível perceber a relevância dos conhecimentos a respeito do processo científico para a

concretização dos objetivos da Pós-Graduação *stricto sensu*, uma vez que os professores necessitam dominar para instruir os discentes em suas pesquisas, realizar periodicamente avaliações em revistas, trabalhos e projetos de pesquisa e manter-se atualizado para as exigências das instituições que avaliam os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. De acordo com Santos (2017) é segundo as necessidades do trabalho docente dentro do ambiente da Pós-Graduação *stricto sensu* que os professores precisam elaborar saberes para atender as exigências do meio. A autora explica que as necessidades dentro do contexto da Pós-Graduação estão vinculadas as necessidades de renovar saberes epistemológicos e metodológicos, para que o docente possa cumprir as exigências que o trabalho no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* demanda.

Na sequência dos saberes mobilizados pelos docentes, constam os saberes curriculares, destacados a seguir, conforme Tabela 8.

**Tabela 8** – Frequência das respostas dos saberes curriculares

<b>SABERES CURRICULARES</b>					
Pesos da escala <i>likert</i>	1	2	3	4	5
<b>1º Conhecer o projeto pedagógico do curso e da Instituição</b>					
Conheço o projeto pedagógico do curso de Pós-Graduação e da Instituição	1	3	15	59	57
<b>2º Elaborar planos de aula de acordo com as exigências da Pós-Graduação</b>					
Elaboro planos de aula de acordo com as exigências institucionais para a Pós-Graduação	0	3	23	58	51
<b>3º Conhecer as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES)</b>					
Estou atualizado quanto as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES em condições normais – dispense excepcionalidades em função da pandemia COVID-19)	1	3	26	60	45
<b>4º Planejar as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso</b>					
Planejo as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso	3	2	31	54	45
<b>5º Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso</b>					
Trabalho em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação	3	6	50	53	23
Totais	8	17	145	284	221

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação aos **saberes curriculares**, os resultados apontaram que os saberes que são bastante ou completamente aplicados pelos professores no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* são os que obtiveram maior frequência, dentre eles destacou-se o saber: **Conhecer o projeto pedagógico do curso e da Instituição**. Esses achados dão indícios que os docentes se preocupam em conhecer o que foi definido no projeto pedagógico da Pós-Graduação e da

Instituição, pois esse conhecimento irá colaborar para nortear o seu trabalho pedagógico de acordo com o que foi construído coletivamente pela Instituição.

De acordo com Guimarães et al. (2009) o Plano político-pedagógico orienta o trabalho pedagógico do professor, uma vez que ele aponta o rumo e a direção para um compromisso que foi definido a nível institucional. Além disso, o autor aponta que ele busca acabar com decisões pessoais, colaborando para diminuir relações competitivas e corporativas e colaborando para decisões horizontais no ambiente da instituição. Dutra (2003) complementa que o projeto pedagógico deve espelhar a sociedade, como objetivo de adequar as necessidades educativas do aluno com suas reais necessidades cotidianas. Em estudo realizado por Barp (2012), o autor apontou que os professores não dominam ou possuem pouco conhecimento a respeito do plano pedagógico das instituições em que atuam.

Além dos saberes já elencados pelos professores, destacou-se o saber curricular: **Elaborar planos de aula de acordo com as exigências da Pós-Graduação**. Esses resultados dão indícios que os docentes se preocupam com o planejamento de suas aulas, por meio da elaboração do plano de aula, importante ferramenta, pois objetiva ordenar o trabalho docente, para o alcance dos objetivos propostos. Gauthier et al. (2013) destaca a relevância do planejamento das aulas, uma vez que colabora de forma positiva na aprendizagem dos discentes, ocorrendo desde a definição dos objetivos a serem alcançados e a preparação do ambiente escolar.

Colaborando com os resultados de Farhat (2017) que apontam também a importância da constituição do plano de aula, já que 75% dos respondentes informaram que iniciam o planejamento das suas disciplinas a partir do plano de aula ou plano pedagógico do curso, uma vez que a elaboração destes serve de base, pois é por meio da constituição do plano de aula que o professor determina a ementa, o objetivo, a bibliografia necessária, quais recursos de apoio serão utilizados e como será realizada a avaliação da disciplina. Estes componentes do plano de aula permitem o docente contextualizar a fundamentar a disciplina a ser ministrada.

A Tabela 9 reúne os saberes experienciais de acordo com a frequência.

**Tabela 09** – Frequência das respostas dos saberes Experienciais

<b>SABERES EXPERIENCIAIS</b>					
Pesos da escala <i>likert</i>	1	2	3	4	5
<b>1º Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente</b>					
Produzo meus conhecimentos a partir da reflexão permanentemente sobre a prática docente	0	2	26	77	30
<b>2º Atualização do meu trabalho frente às exigências na pesquisa</b>					
Produzo meus conhecimentos a partir das exigências de trabalho frente as de pesquisa	1	2	33	71	28

### 3º Conhecimentos adquiridos/atualizados por meio da interação com os pares e alunos

Produzo meus conhecimentos a partir das interações vivenciadas com os pares	0	3	35	80	17
Produzo meus conhecimentos a partir das interações vivenciadas com os alunos	0	2	33	77	23

### 4º Conhecimentos produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho

Produzo meus conhecimentos a partir da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho	2	4	52	56	21
Totais	3	13	179	361	119

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos **saberes experienciais**, os resultados apontaram que os saberes que são bastante ou completamente aplicados pelos professores no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* são os que obtiveram maior frequência, dentre eles destacou-se o saber: **Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente.**

Esses achados da pesquisa dão indícios que os professores constroem os seus saberes a partir das suas vivências em sala de aula, pois a experiência do trabalho docente possibilita o aperfeiçoamento de suas práticas e a adequação das estratégias utilizadas dentro do contexto do ensino. De acordo com Tozetto (2011) os saberes da experiência conferem mais confiança para o exercício da profissão docente, uma vez que com as vivências contínuas em sala de aula, o professor vai adquirindo mais clareza das suas ações e os objetivos tornam-se mais fáceis de serem alcançados. Além disso, a reflexão a respeito da sua própria prática também proporciona ao docente melhor utilizar as suas estratégias de ensino e a maneira com a qual ela poderá ser empregada (CUNHA JÚNIOR, 2013).

Além dos saberes acima, os professores destacaram o saber: **Atualização do meu trabalho frente às exigências na pesquisa.** Os resultados apontam que os objetivos do ensino no contexto da Pós-Graduação exigem do professor uma habilidade para adaptações constantes frente às situações que a pesquisa exige, já que o professor precisa adquirir novos conhecimentos para temas ainda não abordados, metodologias ainda não empregadas e situações que fogem do seu controle. Desta forma, o docente precisa readequar os seus objetivos em função da pesquisa que está elaborando, assim como diante de certas limitações que a pesquisa impõe: tempo para a realização da pesquisa, recursos, entre outros. De acordo com Tardif (2014) os saberes são incorporados pelos professores ao longo de suas carreiras, por meio de uma aprendizagem longa, de acordo com as necessidades impostas pela prática docente. Segundo o autor, as situações novas, impostas pelo dia a dia do trabalho docente,

exigem que os professores desenvolvam, gradualmente, saberes originados e baseados no próprio processo de trabalho.

Constata-se partir dos achados da primeira fase da pesquisa (aplicação do questionário) que os professores mobilizam uma diversidade de saberes, os quais, segundo Tardif (2014), podem ser caracterizados como plurais, pois dependendo da situação demandada o professor precisa mobilizar um saber diferente. Desta forma, apesar da diversidade dos saberes, destacou-se dentre os saberes mobilizados pelos docentes da Pós-Graduação *stricto sensu* os saberes profissionais. Uma vez que a pesquisa apresentou indícios de que no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* os saberes com maiores frequências apontados pelos professores foram aqueles que estão relacionados a interação professor-aluno. Portanto, este fato pode ser relacionado as atividades que são desenvolvidas no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* e que demandam um convívio mais próximo entre professor e discente. Essas atividades, como a produção de artigos, participação em projetos de pesquisa, elaboração da dissertação e da tese demandam um contato mais frequente e/ou constante para a execução destas atividades. Ao contrário do que foi constatado pelo estudo de Barp (2012), dentro do contexto da graduação em Ciências Contábeis, no qual, os professores elencaram como saber mais relevante o saber disciplinar, fato que pode estar relacionado as características da graduação, que tem como objetivos a formação profissional e estes saberes constituem a base para esta formação.

#### 4.3 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES MOBILIZADOS

Esta seção tem por objetivo analisar os dados da etapa qualitativa, segunda etapa da pesquisa, com o propósito de alcançar o segundo objetivo específico do estudo, que reside em descrever o processo de construção dos saberes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil. Dessa forma, na sequência da seção são apresentadas as discussões a partir das entrevistas realizadas com os 13 docentes, 05 professores vinculados a Instituições Públicas da região Sul (FURG, UFSC, UFRGS, UNIOESTE) e 08 professores vinculados a Instituições Públicas da região Sudeste (USP, UFRJ, UFU, UFES), conforme o Quadro 5.

**Quadro 5** – Informações sobre os entrevistados

<u>Professor</u>	<u>Instituição</u>	<u>Programa</u>
Entrevistados nº 01 e 12	FURG	Programa de Pós-Graduação em Contabilidade
Entrevistado nº 02	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Contabilidade

Entrevistados nº 03 e 11	USP	Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade
Entrevistados nº 04 e 8	UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade
Entrevistado nº 05	UFU	Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Entrevistados nº 06 e 13	UFES	Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Entrevistados nº 07 e 10	UFRJ	Mestrado em Ciências Contábeis
Entrevistado nº 09	UNIOESTE	Mestrado em Contabilidade

Fonte: Dados da Pesquisa.

A análise da trajetória docente, por meio da análise das experiências vivenciadas pelos professores desde a sua trajetória pré-profissional até as suas vivências em sua trajetória profissional trouxe importante contribuição para a pesquisa, assim como os processos formativos que fizeram parte da história da vida destes professores. Portanto, a seguir constam as análises realizadas com base nos dados coletados dos professores analisados.

#### 4.3.1 SABERES PROFISSIONAIS

Os saberes profissionais docentes representam os saberes adquiridos por meio de cursos para formação docente, e constituem-se em técnicas e estratégias de ensino, que são incorporados pelos professores quando da realização de cursos de formação inicial e continuada (TARDIF, 2014).

Assim, a partir da análise dos trechos das falas dos respondentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* percebeu-se que as principais fontes dos saberes profissionais foram as suas trajetórias acadêmicas pré-profissionais, durante os seus processos formativos nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, por meio das interações neste ambiente e das experiências vivenciadas na condição de aluno e da observação das atitudes e dos comportamentos daqueles que foram seus mestres. E assim como, as experiências vivenciadas durante as suas trajetórias profissionais, inseridos em seu ambiente Institucional, por meio da percepção das experiências boas ou ruins que ocorreram durante a suas práticas docentes.

Dessa forma, percebe-se que os modelos de docência que tiveram durante suas trajetórias acadêmicas na condição de alunos foram de acordo com o exposto um dos elementos mais importante para a formação e aprendizagem. Uma vez que, essas experiências vivenciadas

pelos professores durante os seus períodos formativos trazem para a suas práticas docentes um repertório de conhecimentos prévios, de crenças, de representações que se mantem durante a suas vidas profissionais como docentes (TARDIF, 2014).

Isso demonstra que em determinadas situações os professores optaram por dar continuidade as práticas de seus mestres, quando vivenciadas como alunos durante seus processos formativos, já que essas práticas serviram de exemplos. E, por outro lado, outras atitudes percebidas pelos docentes serviram de contraexemplos, pois os respondentes se espelharam em alguns professores para não repetir as suas práticas. Segundo Dubar (2005), estudar a construção da identidade sob a perspectiva sociológica, justifica-se pela busca de entender as identidades e possíveis rupturas como resultado de uma tensão ou de contradição interna ao próprio mundo social. O contexto escolar e as relações que ocorrem podem ser desencadeadoras tanto de resultados positivos quanto negativos, pois para os docentes, as relações, os processos de socialização desenvolvidos no contexto escolar, repercutem diretamente em suas práticas e o entendimento que possuem da sua carreira (SILVA, 2016).

Portanto, as experiências vivenciadas durante as suas trajetórias formativas contribuíram para construir os saberes que são utilizados pelos professores em suas rotinas acadêmicas, como demonstrado a partir dos relatos dos professores, quando questionados a respeito de como **incentivam a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas**, percebe-se através das falas dos respondentes que as experiências quando alunos foram incorporadas em suas práticas docentes, conforme relatos abaixo.

**Bem o aprendizado disso acho que vem muito do nosso processo de formação, da nossa trajetória durante o mestrado e doutorado**, e acho que de alguma forma **a gente costuma repetir as dinâmicas das disciplinas que a gente acha que tiveram sucesso** que deram certo (Entrevistada nº 1).

Eu acho que principalmente **a gente aprende na Pós-Graduação pela vivência, pelo exemplo, com outros**, eu acho que a gente aprende muito pelo exemplo, **pela convivência com os próprios orientadores**, pelo exemplo de outros professores, então de pares, e pouco em relação ao *feedback* que a gente coleta dos alunos (Entrevistado nº 4).

Bom eu acho que de novo, **foi um pouco do que eu vi de bons exemplos, é um pouco do que eu vi de maus exemplos**, e você vai construindo tijolinho por tijolinho, na pós-graduação ele é construído de maneira conjunta, então assim, eu gosto, eu prezo muito pelas discussões, eu acho que o entendimento é muito maior, quando há debate em sala de aula, quando há discussão, e eu tento sempre criar situações que esses debates ocorram, sempre que possível eu incluo debate (Entrevistado nº 6).

**A experiência que eu tive como aluno da Pós-Graduação, teve um papel importante nisso também**, por que eu fiz o mestrado e doutorado na USP, e assim como em qualquer programa, tem diferentes professores e esses professores, alguns conseguiram estabelecer uma relação de confiança, uma relação bastante tranquila, e ao mesmo tempo profunda, em termos de conhecimento, e outros professores criaram

apenas uma tensão, criaram apenas uma situação tensa, e que cria um bloqueio (**Entrevistado nº 9**).

É uma construção, e lá no início **a gente se espelha muito nos mestres**, que a gente teve, professores que a gente idolatrava um pouco mais (**Entrevistado nº 12**).

Levando em consideração que a pesquisa procurava compreender como são construídos os saberes dos docentes, dessa forma procurou-se aproximar-se da atuação destes docentes. Desta maneira, além das experiências na condição de aluno durante os seus processos formativos, os relatos dos professores apontaram que as suas experiências como docentes, já inseridos em seu ambiente institucional colaboraram para construir o saber profissional relacionado a relação professor-aluno. Ao serem indagados sobre como constroem uma **relação harmoniosa com os alunos e orientandos**, os relatos indicam que a bagagem de experiências em sala de aula, a partir do seu trabalho cotidiano, por meio da prática profissional, com as experiências diárias com os orientandos e alunos e as trocas e diálogos informais foram os principais norteadores da construção dessa relação, pois é a partir das constantes relações, com diferentes situações e demandas das rotinas acadêmicas, que os professores passam a compreender as atitudes e comportamentos dos alunos e orientandos, e isso favoreceu para o enfrentamento de novas situações, portanto foi a partir dessas percepções que foi possível separar quais condutas funcionam e quais não funcionam.

Spudeit e Cunha (2016) relatam que antes de pertencer a um grupo profissional, o professor possui uma identidade social progressa, que foi adquirida por meio de socializações pré-profissionais, como por exemplo no ambiente acadêmico. E, posteriormente ao ingressar na carreira docente este passa por um segundo momento de socialização, pois adquire competências e insere-se em um ambiente social específico. Assim, a identidade profissional docente é percebida como uma construção social, devido a diversidade de fatores envolvidos, resultando em uma série de representações que os professores imaginam de si mesmos e de suas atividades (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Portanto, nota-se que o saber profissional também foi construído e desenvolvido através de uma socialização profissional a partir das demandas enfrentadas pelos respondentes em seu ambiente institucional, por meio das sucessivas relações com seus alunos que lhes conferiram com o tempo uma bagagem de conhecimentos de como se relacionar com estes, pois foram as experiências ao longo das suas carreiras docentes que lhes conferiram a percepção do que funcionava e do que não funcionava. Estas socializações, segundo Dubar (2005), são vivenciadas pelo indivíduo em diversos grupos, assim como o ambiente institucional. E, por

meio dessas relações que acontecem nestes grupos, que o indivíduo constrói a sua identidade, assim como adquire os seus saberes.

Desta forma, percebe-se que os saberes são construídos a partir de diversas fontes sociais que são vivenciadas ao longo da vida, tanto pessoal, como profissional, assim, cada docente desenvolve saberes diversos a partir de suas experiências (FREIRE; SKEIKA, 2015). Já que durante as experiências vivenciadas nesse ambiente ocorre um processo constante de reflexão sobre a prática docente, assim os saberes são desenvolvidos e atualizados para suprir as demandas do cotidiano docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 1997). Em pesquisa realizada por Slomski (2008), percebeu-se que os conhecimentos dos docentes em Contabilidade são elaborados a partir das vivências destes em seu ambiente Institucional, através da convivência com seus pares e seus alunos que vão configurando e dando sentido a prática pedagógica dos professores dos cursos de Contabilidade. Os trechos das falas dos respondentes caracterizam essa reflexão:

Mas veja, que é **tudo muito experiencial, tudo no aprendizado empírico**, da atividade e não no aprendizado formal, em um livro que ensine sobre (**Entrevistado nº 4**).

**O aprendizado vem da experiência mesmo**, ou por que eu já completei uma etapa também, espelhando-se em outros orientadores, mas ao mesmo tempo fazendo **uma reflexão do que deu certo e do que deu errado**, né, eu tenho certeza que as minhas primeiras orientações são bem diferentes, das orientações atuais (**Entrevistado nº 5**).

Então eu acho que é um aprendizado, eu aprendi **na marra, na prática**. Eu acho que **foi pela prática** mesmo, eu acabei docente, mas eu nunca me programei para ser docente (**Entrevistado nº 7**).

Eu já estou em um Programa de Pós-Graduação há 10 anos, então eu vou aprendendo **com as experiências das orientações anteriores, dos estudantes anteriores, de entender os comportamentos** de como eles respondem as minhas questões, eu acho que esse é um processo vivo não tem resposta (**Entrevistado nº 10**).

Isso foi uma combinação de tudo, **obviamente experiência**, eu acho que o fato de eu ter dado aula antes de eu vir para a USP, eu dei aula quase dez anos em instituições particulares e isso ajudou muito a entender o papel do professor, **e se colocar no papel dos alunos também, então tem muito a questão da experiência** (**Entrevistado nº 11**).

Outro aspecto relacionado a construção do saber profissional relatado pelos professores é: **dar suporte aos seus alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando-os nas pesquisas**. Percebe-se por meio da análise dos trechos que esse aspecto foi construído a partir das duas vertentes citadas anteriormente, reforçando a discussão acima. Já que as vivências enquanto alunos dos Programas de Pós-Graduação na condição de orientandos suscitaram nos professores experiências docentes. E foram essas experiências que os influenciaram na condução de suas orientações, a partir da percepção do que deu certo ou errado. Pimenta (1997)

aponta que as experiências que os professores vivenciaram como alunos influenciam em suas carreiras, pois eles carregam na memória as vivências que lhes possibilita diferenciar quais foram experiências boas e quais foram ruins.

E após um amadurecimento como docentes, a partir das suas próprias experiências, os professores ao longo do tempo foram delineando a maneira como conduzem as suas orientações. A partir da percepção do que funciona e do que não funciona e do perfil do aluno, uma vez que o professor não recebeu uma formação formal para conduzir as orientações. Dessa forma, o professor assim como qualquer profissional necessita de tempo para adquirir os saberes relacionados a sua atividade, portanto, é com o tempo e as demandas do cotidiano docente que os professores irão desenvolver os seus saberes, ou seja, dominar gradativamente os saberes essenciais para a execução do seu trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000). Alguns trechos ilustram as reflexões que são apresentadas:

A gente **não tem uma formação para a orientação**, eu até gostaria até de ter, porque deixaria a gente, mais no sentido de entender, que eu estou orientando de uma forma correta [...] então muitas vezes **você se espelha em uma orientação que você teve, de orientadores anteriores**, corrigindo aquilo que você não gostou ou poderia ser de uma outra forma. (Entrevistado nº 5)

Primeiro com a **experiência prática de orientadora** e é claro que me ajudou muito eu **observar ao longo da minha experiência acadêmica, as experiências de outras pessoas, e a minha própria em ser orientada**. Por que eu começava a ver coisas que aconteciam comigo, coisas que aconteciam com os outros, e começava a pensar assim, como eu quero ser como orientadora, e o que eu não queria para mim. (Entrevistado nº 8)

Você acaba **levando em conta o seu próprio processo de orientação no começo** até você **desenvolver o jeito mais adequado de fazer isso**. Então no começo eu tentava levar em conta as experiências positivas. (Entrevistado nº 11)

Eu **não tive formação para isso**, então a minha **experiência como aluno na Pós-Graduação, na graduação também**, e essa experiência de vida com orientação é que vai dando contorno para isso. Eu diria também, não é só uma experiência prática de docência, existe uma questão da nossa vida, **tem aqueles momentos que você teve como aluna que você não se sentiu bem diante de um professor**, essa é uma questão pessoal, é uma questão como eu posso dizer, individual. (Entrevistado nº 9)

Assim, a partir dos relatos dos professores, a experiência com a prática docente e as experiências vivenciadas na condição de alunos no nível de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* apontaram como as principais fontes dos saberes profissionais. Estudos que abordaram essa temática corroboram com os achados, já que apontam que os professores universitários constroem seus saberes apoiados em suas vivências, conforme apontado pela pesquisa com docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração (SILVA, 2017). Também, nesse sentido, o estudo de Frauches (2015) que

apontou que a prática pedagógica é caracterizada como um saber experiencial, social e pragmático elaborado e desenvolvido a partir das trajetórias profissionais dos docentes.

Portanto, a formação se mostra deficiente nesse quesito, apesar de alguns relatarem que fizeram cursos voltados para este fim, porém a experiência possui predomínio sobre os poucos cursos de formação. Desse modo, o conhecimento dos saberes profissionais tem-se manifestado deficiente nos docentes universitários, em relação ao profissionalismo na docência (FERENC; SARAIVA, 2010). Nota-se, ainda, o entendimento que estes possuem da falta de programas institucionais de suporte à formação docente. Como demonstrado nos trechos a seguir:

**Eu não tive praticamente nada com relação a prática com relação com o aluno**, como lidar com o aluno, e eu acabei o doutorado e fiz o meu concurso, para UFRJ, e me colocaram com uma turma com 80 alunos de administração, teoria das organizações, e aí foi um impacto, eu aprendi na marra (**Entrevistado n° 7**).

**A gente tem muito curso que é formação geral. Então chega uma hora que você busca soluções mais pontuais, mais específicas, que através dessa troca de experiências e claro, observação**, não quer dizer que um curso desses de docência geral não vai te ajudar, só que para você aplicar, você precisa fazer as adaptações da realidade do curso que você está cursando (**Entrevistado n° 13**).

Bom **essa nossa formação as vezes é restrita**, por que nós temos as vezes uma disciplina de metodologia de ensino, e as vezes você tem que procurar por conta própria (**Entrevistado n° 5**).

Ai infelizmente eu diria que é **uma deficiência na nossa formação**, por que **eu tive que aprender por conta, eu acho que eu estou aprendendo**, eu estou aprendendo por conta (**Entrevistado n° 9**).

**A gente tem que lembrar que é bacharel** então a gente **vira professor por acidente**, e agora com a educação a distância, por mais acidente ainda (**Entrevistado n° 13**).

Percebeu-se, portanto, a partir do relatos dos professores, que a construção dos saberes profissionais, ocorre como um processo formativo que abrange a trajetória de vida, pré-profissional e profissional, além dos processos de socializações nestes diversos ambientes formativos (CUNHA, 2011).

Portanto os saberes relacionados a relação professor/aluno; a motivação do aluno em sala de aluno e; o suporte aos alunos, são construídos por meio das suas experiências pré-profissionais durante os seus processos formativos em nível de mestrado e doutorado, a partir da observação do comportamento de seus mestres, assim como através das suas trajetórias profissionais por meio das suas experiências na condição de professores.

Ao analisar os trechos percebe-se que essas experiências se tornaram as principais fontes para a elaboração desses saberes em função da lacuna da formação destes professores em cursos voltados para a formação docente. De acordo com Tardif (2014) os saberes profissionais são aqueles adquiridos por meio de cursos em Instituições profissionais com o objetivo de qualificar

o professor para a atividade docente, desenvolvendo os saberes pedagógicos, as técnicas e as estratégias de ensino. Porém, dentro do contexto analisado, dos professores dos cursos *stricto sensu* em Contabilidade, percebe-se a partir dos relatos, à limitação de uma formação pedagógica dos professores.

E essa lacuna na formação dos docentes analisados, justifica-se devido a uma falta de preocupação com uma formação para a docência, de mestres e doutores ainda em processo formativo em cursos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado em Contabilidade, já que as atividades desenvolvidas durante as suas formações são voltadas para a pesquisa, em detrimento de uma formação para a docência (FERENC; SARAIVA, 2010; ARAUJO; ANDERE, 2006; KONRAD, 2015). Contudo, faz-se necessário o desenvolvimento dos saberes profissionais, por meio de uma formação pedagógica permanente, principalmente nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para que auxilie com êxito ao processo de ensino e aprendizagem (BANDEIRA, 2017).

Os achados corroboram com a pesquisa de Santos (2017), realizado com professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração em que ficou evidenciado que os docentes não foram incentivados durante os seus processos formativos em nível de mestrado e doutorado a vivenciar uma formação docente e a formação foi direcionada para as atividades de pesquisa, não garantindo o desenvolvimento dos saberes profissionais. Apesar disso, Pimenta e Anastasiou (2002) citam os cursos *stricto sensu* como importantes para a construção de uma identidade docente, uma vez que seria nesse nível que receberiam a formação pedagógica, não recebida na graduação, uma vez que cursaram bacharelados.

A partir dessa análise compreende-se que os saberes profissionais não são adquiridos por meio de uma formação formal, mas por meio das experiências em sala de aula, a partir das experiências com os alunos, sendo as habilidades, competências e comportamentos desempenhados em decorrência das situações rotineiras em sala de aula (AVILA, 2014). E através das experiências vivenciadas ainda como alunos, mediante a observação dos seus mestres, pois os docentes carregam as lembranças dos seus professores que se tornam modelos ou contraexemplos, e estas lembranças ajudam a moldar a suas identidades profissionais, por meio de modelos de atuação, devido à falta de uma formação pedagógica. Para Dubar (2005), os docentes entrevistados escolheram pela continuidade ou pela reprodução de identidades e padrões herdados.

Portanto, os saberes profissionais dos professores que atuam nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são como afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991) variados e surgiram de diversos espaços sociais no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais. Uma vez

que, essas fontes pré-profissionais constituem-se em um processo de desenvolvimento e construção do indivíduo. E, cabe ao docente o desenvolvimento desses saberes, primordiais na carreira do professor (KONRAD, 2015). A seguir, buscou-se compreender como são construídos os saberes disciplinares dos professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

#### 4.3.2 SABERES DISCIPLINARES

Os saberes disciplinares constituem-se nos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, e constam organizados sob a forma de disciplinas as quais são selecionadas e aplicadas em diversos cursos (TARDIF, 2014). E para compreender melhor como são construídos os saberes disciplinares, buscou-se indagar os professores a respeito do seguinte aspecto: como os docentes adquirem o **domínio do conteúdo das disciplinas que ministram**.

A partir dos trechos dos respondentes foi possível compreender que a formação inicial nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* foi o ponto de partida para a aquisição dos saberes disciplinares. Porém, quando inseridos em seu ambiente institucional, na rotina acadêmica, houve a necessidade de adaptação destes saberes, a partir das exigências da prática docente.

Conforme trecho a seguir, percebe-se que os professores, no decorrer da preparação de suas aulas, por meio da releitura dos conteúdos que são ministrados, acrescentam uma nova perspectiva sobre o que será tratado, e aquela releitura acaba agregando mais conhecimento, mais aprofundamento sobre o conteúdo, uma vez que produz uma nova visão em relação ao conhecimento. Portanto, os docentes a partir das suas trajetórias pré-profissionais (formações iniciais) e por meios das suas trajetórias profissionais (experiências e exigências das suas rotinas acadêmicas) remodelam e reelaboram os seus saberes (CUNHA, 2013). Conforme trecho abaixo:

Eu acho que você tem que ir experimentando, **eu adoto muito a perspectiva da prática e da experiência, da aprendizagem no próprio processo**, então você leciona uma aula com determinado texto, ao final dessa aula eu anotava, poxa o texto não funcionou aqui, eu acho que poderia ter desenvolvido mais a discussão nesse caminho, ou naquele, e essas anotações que eu fazia, depois me ajudam a repensar o programa para o semestre que vem, e assim por diante, e eu peço para os estudantes o *feedback* também, olha, vem cá, o que vocês acham que funcionou? (Entrevistado nº 10)

Eu fui aprendendo durante o **mestrado**, do **doutorado**, e também **a partir das leituras para preparação para a aula, então a própria prática pedagógica** da disciplina, eu leciono essa disciplina a mais de 11 anos e isso me faz me aprofundar no estudo para poder preparar uma aula melhor, não significa que ela esteja perfeita, **mas sempre aparece um detalhe, uma nuance, que a gente pode complementar** (Entrevistado nº 10).

Primeiro, **nunca uma aula é igual a outra, então você vai aprendendo ao longo do tempo**, e que bom que isso é assim. O conhecimento que eu tinha no mestrado, é totalmente diferente do conhecimento que eu tinha no doutorado, e totalmente diferente do conhecimento do que eu tinha no pós-doutorado, ele vai sendo acumulado. **Você vai acumulando o conhecimento ao longo do tempo, por essas observações do mundo real e por aprofundamento do seu conhecimento teórico**, é isso (Entrevistado nº 13).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) a carreira docente demanda dos professores versatilidade, imprevisibilidade e abertura para mudanças. Os conhecimentos adquiridos com a formação inicial são apenas o ponto de partida, uma vez que a carreira exige reflexão constante, tanto de forma individual como coletiva. Tardif (2014) também aponta que os saberes disciplinares decorrem da formação inicial docente, assim como por meio da formação continuada realizados ao longo da carreira docente. Portanto, os saberes disciplinares sofrem com o tempo, com o desenvolvimento da carreira docente, ajustes, com o objetivo de melhorias no ensino-aprendizagem e atualização frente as necessidades da prática docente, uma vez que o conhecimento está em constante mudança. A seguir consta um trecho que reflete o raciocínio acima:

Eu acho que se nós formos pensar em uma lógica de conteúdo, **eu acho que a formação é constante**, eu te diria que eu estou em formação desde que eu assumi a carreira, na verdade desde que eu comecei a graduação. Mas eu acho que a gente está sempre em processo de aprendizagem, especialmente por que **a gente precisa se atualizar**, a gente precisa trabalhar, a gente trabalha mais com leituras mais seminiais, autores clássicos da linha de pesquisa, mas eu acho que as discussões paralelas que a gente tem sobre determinado tema, sobre determinada linha de pesquisa, elas precisam de carga de contemporaneidade, sempre tento de alguma forma me atualizar (Entrevistada nº 1).

Nota-se, a partir do relato do respondente, a relevância das trajetórias pré-profissionais e das trajetórias profissionais para entender como ocorre a aquisição destes saberes. Percebe-se que as fontes pré-profissionais, durante os seus processos formativos contribuíram para a construção inicial destes saberes.

Dessa forma, percebe-se que apesar dos professores adquirirem os conhecimentos disciplinares por meio das suas formações formais, na universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação (*lato-sensu e stricto sensu*) existem as exigências da rotina acadêmica, da atuação docente, dessa forma, a formação formal é apenas o ponto de partida, pois a formação docente não ocorre apenas na academia, mas nas experiências individuais e durante a trajetória profissional. De acordo com Tardif (2014) o professor ao ingressar na carreira docente transforma o conhecimento recebido em sua formação formal com o objetivo de adaptá-la para a sua prática, ou ainda pode rejeitar a sua formação teórica, uma vez que a atuação docente

nunca é um ambiente de aplicação dos conhecimentos universitários e faz com que o docente realize uma adaptação para a sua prática.

Portanto, os saberes precisam ser atualizados para suprir as demandas das suas rotinas acadêmicas. Esta fase, denominada de socialização secundária, quando o professor ingressa na carreira docente, é quando ocorre a construção da identidade através dos ambientes profissionais em que o sujeito está inserido. É nesta fase, em que os saberes e os papéis que são fruto da divisão do trabalho são incorporados, é o momento da interiorização dos “submundos” institucionais (DUBAR, 2005).

Os resultados corroboram com os achados de Silva (2012) em que os professores de Administração e Ciências Contábeis apontaram que o domínio do conteúdo ocorre por meio de sucessivas atualizações, que decorrem das pesquisas acadêmicas e das suas próprias práticas, que lhe conferem uma nova perspectiva a respeito dos seus conhecimentos.

Cabe também ressaltar a relevância desses saberes para o contexto acadêmico para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes são apontados tanto por professores, como por discentes. Já que nos achados das pesquisas de Ferreira (2015) e Barp (2012) com professores em Ciências Contábeis apontaram que os saberes disciplinares foram elencados como os mais relevantes dentre os outros saberes, já que esses saberes se mostram essenciais para a formação discente. Fato que foi confirmado pela visão dos alunos, uma vez que nos achados do estudo de Borges et al. (2016), realizado com discentes em Ciências Contábeis, estes apontaram que os professores referências para estes, são aqueles que possuíam domínio do conteúdo ministrado, considerado pelos discentes também como o saber mais relevante.

Portanto, os relatos apontam que a formação formal é o passo inicial para aquisição dos saberes disciplinares, porém é por iniciativa individual do docente que muitas vezes esses saberes são ressignificados, frente as constantes exigências da prática. Esse fato pode indicar a falta de incentivo das instituições em promoverem cursos de formação continuada em vista de qualificar os seus trabalhadores, pois não constam nos relatos informações sobre a atualização dos saberes a partir de iniciativas institucionais, mas sim por iniciativas individuais. Conforme respostas dos professores abaixo:

O professor que trabalha no *stricto sensu*, tem que ter uma carga horária destinada a estudo, a leitura, e a estar em dia com as leituras, estar em dia sobre o seu tema de pesquisa, ler os artigos dos principais periódicos, ele tem que estar ciente do que se discute, daí vem o conceito de agenda do debate, e tem que estar dominando a agenda [...] o professor mais bem-sucedido nas temáticas, no domínio temático, é aquele que lê que estuda, tem uma carga horária direcionada para isso (Entrevistado nº 4).

Bom o domínio do conteúdo muitas vezes **vem da formação e da área que você escolhe ali para trabalhar**, mais diretamente, que vem da sua **formação acadêmica**, mas ao mesmo tempo você precisa **complementar**, por que eu entendo que **o conhecimento é contínuo** [...] E as vezes **a participação em eventos, em congressos**, que você houve uma palestra, alguém indica um tema novo, então a gente tem que ir buscando, atualizar, e essa forma de trazer para sala de aula (**Entrevistado nº 5**).

Acho que é um pouco da formação que a gente teve a priori, **tanto no mestrado quanto no doutorado**. E tem um **pouco de aprender sozinho**, de ler, buscar as áreas, as quais eu tenho interesse, e dedicação em termo de estudo nessas linhas (**Entrevistado nº 6**).

Eu acho que o aprendizado, ele vem dessas 3 frentes, é **o conhecimento que você adquiriu como aluno**, é aquilo que você **buscou e teve que correr atrás por que ti deram um tema que você nunca viu na vida**, teve que sentar e se debruçar em cima de um material e ler e aprender, como professor a gente lida com isso, se me derem uma disciplina para dar daqui um mês que eu nunca vi na vida e vou ter que aprender (**Entrevistado nº 8**).

Primeiro, **nunca uma aula é igual a outra, então você vai aprendendo ao longo do tempo**, e que bom que isso é assim. O conhecimento que eu tinha no mestrado, é totalmente diferente do conhecimento que eu tinha no doutorado, e totalmente diferente do conhecimento do que eu tinha no pós-doutorado, ele vai sendo acumulado. **Você vai acumulando o conhecimento ao longo do tempo, por essas observações do mundo real e por aprofundamento do seu conhecimento teórico**, é isso (**Entrevistado nº 13**).

Além disso, outra fonte de conhecimentos para aprimorar os conhecimentos metodológicos e epistemológicos dos docentes, referente **os conhecimentos fundamentais dos processos científicos de pesquisa**, além da formação nos cursos de mestrado e doutorado, foram as participações em congressos e a partir das leituras de artigos, uma vez que, essas fontes acrescentam novas perspectivas sobre a pesquisa, por meio da descoberta de novas ferramentas metodológicas, novas maneiras de utilizá-las, novos assuntos a serem abordados, entre outros. De acordo com Tardif (2014) os congressos constituem-se como fontes de conhecimentos, uma vez que são espaços privilegiados em que ocorrem a troca de saberes. Conforme relatado nos trechos abaixo:

É um amadurecimento que você tem né, então eu entendo que eu aprendi **com experiência, com apoio de pessoas que já conheciam o método**, que me acolheram né, **participação em eventos, leituras, e as disciplinas do próprio mestrado e doutorado** que me auxiliou também a entender melhor o que é a pesquisa e como realiza-la (**Entrevistado nº 5**).

Hoje eu procuro **artigos bons e ver o que funciona e o que não funciona, e me espelhar por isso**, embora, como eu te disse, eu me acho, muito distante do padrão que eu quero ter ainda, ainda tenho que aprimorar mais isso, muito mais (**Entrevistado nº 8**).

Bom, **isso foi na pós-graduação, e em congressos**, eu diria assim, na pós graduação **quando eu fiz o mestrado e quando eu fiz o doutorado**, as disciplinas, enfim, na prática quando desenvolve a pesquisa [...] **primeiro a minha formação forte no doutorado**, no campo da epistemologia, então eu trabalhei forte isso no doutorado, no mestrado eu já tinha desenvolvido concepções metodológicas, e aí você começa a **participar de congressos**, em que está em foco a questão metodológica e a condução

de pesquisa, então, **é um conjunto de coisas, a participação na pós-graduação e nos congressos, mais a busca por leituras e práticas com aplicativos**, enfim, acho que isso sintetiza mais, a maneira como eu aprendi a fazer pesquisa, até o estágio que eu estou hoje, que é muito limitado (**Entrevistado nº 9**).

Bom, como eu aprendi, sobre a literatura foi lendo, não tem jeito, **lendo e vou dizer, indo para congressos**, as vezes você descobre, maneiras diferentes de utilizar a mesma literatura, as vezes você percebe problemas de pesquisa, que você não havia percebido, **e isso está no congresso**, eu acho que a própria noção de comunidade acadêmica, e participar se engajar, esses fóruns ajudam nessa construção, então **eu acho que aprendi ao ver como meus orientadores faziam, ou estimulavam, e ao mesmo tempo participando de congressos**, de ver o que as pessoas tentaram, o que as pessoas erraram, o que elas acertaram, o que elas experimentaram (**Entrevistado nº 10**).

**Na medida que você tem contato com os principais periódicos internacionais** e começa a olhar a forma como as coisas são feitas, você vai olhando o jeito de escrever, de estruturar um artigo, depois como nos grandes *journals* você tem acesso aos instrumentos de coletas de dados, você tende a partir dali, eu quero fazer um roteiro de entrevistas, daí você parte de um roteiro que já existe, **e aí a partir que você vai adquirindo experiência**, conhecimento etc, você vai fazendo as suas adaptações, então (**Entrevistado nº 13**).

**A nossa formação enquanto pesquisadores, ela está sempre, sempre em formação**, eu estou sempre me desenvolvendo, quanto a domínio temático, quanto a domínio metodológico, bastante, né, e meu aprendizado sobre métodos, é feito em conjunto com os orientandos, então é aceitando os desafios, de orientar métodos diferentes, e orientar em subtemas diferentes, do meu grande tema de pesquisa. Então eu me desafio, vamos dizer, constantemente, eu acho que é isso a formação do pesquisador, e eu aprendo ainda (**Entrevistado nº 4**).

Assim, a partir dos relatos dos docentes percebeu-se que a construção dos saberes relacionados aos conhecimentos fundamentais do processo científico de pesquisa foi adquirida inicialmente por meio de suas formações nos cursos *stricto sensu*. O que corrobora com o estudo de Santos (2017) que apontou que o aprendizado nos Programas de Pós-Graduação está voltado prioritariamente para a pesquisa. Assim como o estudo de Ferrenc e Saraiva (2010) que relatou que no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* os alunos são equipados para desenvolver as pesquisas. Dessa forma, percebe-se os achados corroboram com os dois estudos, já que os respondentes apontam que os conhecimentos relacionados a concretização das pesquisas foram adquiridos por meio das suas formações junto aos Programas de Pós-Graduação. No entanto, cabe mencionar que esse saber permanece em constante elaboração, sendo aperfeiçoado através das leituras de artigos, participação em congressos e experiências com metodologias novas.

Porém, cabe mencionar que a desarticulação entre os saberes disciplinares (domínio do conteúdo) e os saberes profissionais acarreta em um docente técnico-especialista, que atua apenas na transmissão do conhecimento, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. (LAFFIN, 2001). Portanto, seria importante que houvesse nas instituições a adoção de uma formação continuada para os docentes, em relação aos seus conhecimentos profissionais, com

o objetivo de melhorar as suas práticas docentes superando apenas a transferências de conteúdo (SILVA, 2012). Além dos saberes profissionais e disciplinares, buscou-se entender como foram construídos os saberes curriculares.

#### 4.3.3 SABERES CURRICULARES

Outro saber investigado neste estudo foram os saberes curriculares. E para analisar como estes saberes foram incorporados, buscou-se compreender dois aspectos: se os docentes **conhecem o projeto pedagógico do curso e da Instituição em que atuam e como são elaborados os planos de aula**. Desta forma, por meio das falas dos professores foi possível compreender que ao serem questionados, primeiramente, a respeito do projeto pedagógico, estes informaram que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* não possuem um projeto pedagógico, mas sim os seus regimentos e normativas, que os orientam na condução das suas práticas junto aos Programas.

Além disso percebeu-se forte influência do órgão avaliativo, que no caso dos Programas *stricto sensu* é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desta forma, a partir dos trechos abaixo, é possível compreender que as atividades dos docentes no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* são pautadas pelas diretrizes e pelas avaliações que acontecem dos Programas pela CAPES. Esse fato é verificado, uma vez que os professores relatam que pautam as suas atividades de acordo com as metas estipuladas pela CAPES. Abaixo, constam os trechos que demonstram essa reflexão:

Na Pós-Graduação, o projeto do programa, **é o projeto do curso**, é aquilo que chamamos na **ficha de avaliação**, a constituição do programa, como ele está constituído, quais são os seus elementos e a **sua forma de avaliação**. Bom isso, **na Pós-Graduação é tema de debate o tempo inteiro**, a gente está sempre debatendo isso em colegiado, **como vai ser a avaliação**, como vai ser a distribuição da disciplina, como as disciplinas precisam ser conduzidas (**Entrevistado nº 2**).

Então a gente está sempre discutindo a forma de avaliação, quando a gente está discutindo a dissertação no geral dos alunos, a gente a discutindo como as disciplinas vão se incorporar, **que disciplinas que nós precisamos ter, para gerar aquelas dissertações que nós queremos no programa**, então eu vejo e conheço o que chama de regulamento, **o regimento do curso**, cada universidade adota uma norma. Conheço todos os itens, todos os artigos do regulamento do curso, por que aquilo nós estamos sempre debatendo de uma forma ou outra, nas nossas reuniões, até eu diria que a gente discute muito mais que na graduação (**Entrevistado nº 2**).

Eu conheço relativamente o APCN, por que o curso o qual eu atuo na Pós-Graduação é muito antigo, então eu não tenho acesso ao APCN, eu tenho acesso ao **planejamento estratégico do curso, ao relatório CAPES**, e é por ai que **eu me retro alimento**, assim, para ter diretrizes, **para ter balizas, para minha atuação**, lá no PPG em Contabilidade como eu estou desde a fundação dele, eu conheço o APCN e conheço o relatório CAPES, e **então eu me balizo por isso**, mas se a resposta é se eu conheço, sim, eu conheço (**Entrevistado nº 4**).

A pós, ela não tem, eu não diria que ela tem um projeto pedagógico, existem as novas diretrizes, que você vai partir para **algo semelhante ao projeto pedagógico** da graduação, em que você constrói missão e plano de longo prazo e nós estamos em discussão dessas coisas dado o prazo curto que isso foi feito pela CAPES, tomou-se a decisão de montar as obrigatoriedades com que a gente tem e discutir isso de uma maneira de planejamento, é tipo assim, o que nós temos hoje que vai continuar daqui a três anos, então é isso que vai estar lá no nosso planejamento estratégico, então não necessariamente vai estar correto, então vamos fazer isso para **cumprir essa obrigação nova** e depois a gente discute (Entrevistado n° 13).

Eu acho que **os planos de aula precisam refletir o regulamento do curso**, aquele conteúdo, por que a gente aprova todos os planos no colegiado [...]. Então a gente assim, tem o plano básico que é aprovado pelo colegiado, que é o que vai para ficha de avaliação da CAPES, então por isso que a gente mantém isso bem controlado **por que tem consequências para a avaliação do curso** (Entrevistado n° 2).

Eu faço o meu planejamento por tópico, **eu tento ler a ementa do programa, que é proposto pelo próprio projeto político pedagógico**, aí dentro da ementa eu faço meu planejamento por tópico, cada tópico nós temos, objetivo, quais as estratégias de ensino que eu vou utilizar, coerente com que eu espero, atingir os objetivos pedagógicos, e normalmente eu faço um critério de avaliação para cada tópico (Entrevistado n° 5).

Além disso, é possível perceber a relevância do regimento e conseqüentemente os planos de aula que devem espelhar o regulamento do curso, pois estes devem estar de acordo com as exigências da CAPES, uma vez que existe a forte influência desse órgão sobre as diretrizes do curso, já que os cursos são avaliados periodicamente.

Sobre essa avaliação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), realiza quadrienalmente a avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Os critérios para a realização da avaliação estão dispostos em documentos orientadores de cada área de avaliação. Os cursos de Ciências Contábeis estão incluídos na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2016).

Segundo Silva et al. (2012) essa avaliação ocorre periodicamente, para a manutenção dos níveis de qualidade dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. E constam nos trechos dos respondentes uma preocupação por seguir o que for exigido pela CAPES. Dessa forma, sendo a CAPES o órgão responsável por avaliar os Programas de Pós-Graduação, assim como credenciar os novos cursos. Conhecer os critérios de avaliação desse órgão torna-se importante, pois a partir desse conhecimento, é possível compreender como os programas estão qualificados e traçar objetivos de como melhorar (SOARES et al.; 2018). Portanto, percebe-se que os docentes conhecem o “Projeto Pedagógico do curso”, denominado na Pós-Graduação *stricto sensu* como regimento do curso, já que este é um tema rotineiramente discutido, devido à importância em adequá-lo as imposições da CAPES. Esse fato confirma com a afirmação de Tardif (2014), de que os saberes disciplinares e curriculares são determinados e selecionados

pelas instituições de ensino e cabe aos docentes transmiti-los aos discentes de acordo com o que foi organizado previamente. A seguir consta a análise do saber experiencial.

#### 4.3.4 SABERES EXPERIENCIAIS

Já em relação aos saberes experienciais, buscou-se analisar como os docentes elaboram os seus saberes a partir de suas práticas, de suas vivências após o ingresso na carreira docente. De acordo com Tardif (2014) esses saberes também são denominados de saberes práticos, uma vez que são agregados a trajetória docente a partir das experiências no ambiente escolar sob a forma de *habitus*, de habilidades, de saber-fazer e de um saber-ser.

Deste modo, buscou-se compreender como os **conhecimentos são requeridos, adquiridos e atualizados pela prática docente**. E a partir das análises das entrevistas percebeu-se que a convivência com os alunos e pares tem representado importante contribuição para desenvolvimento dos saberes experienciais.

Primeiramente, em relação a convivência com os alunos, os respondentes relataram que a partir dos *feedbacks* recebidos dos alunos e as exigências impostas em sala de aula, estes buscam melhorar os seus processos de ensino e aprendizagem, e esse fato contribui para o professor buscar desenvolver os seus conhecimentos.

Portanto, a experiências vivenciadas em sala de aula, junto aos seus alunos, contrário a uma repetição de fatos cotidianos, tornou-se uma fonte repleta de ensinamentos e reflexões sobre as suas práticas. Conforme apontado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) o saber fazer e o saber ser dos professores são agregados durante as suas experiências na profissão docente, através das interações vivenciadas com alunos e colegas. Conforme apontado no estudo de Silva (2012), os professores “tornam-se também aprendizes, transformando o ambiente em um laboratório de pesquisas, aonde aprendem com os alunos”. As reflexões acima podem ser confirmadas a partir do trecho:

Eu penso que muito o que se faz hoje é **fruto de vivências de aulas passadas que deu certo e que não deu certo**, a gente tem no programa a avaliação dos alunos realizada ao final das disciplinas e eu sempre procuro ler e entender aquilo **sempre procuro aquele feedback**, na medida do possível eu gosto muito de **conversar com estudantes** que fizeram a disciplina (**Entrevistada nº 1**).

Além disso, a sala de aula é o ambiente de perspectivas diferentes e trocas de experiências entre alunos e professores, e as vivências dos alunos, em diferentes ambientes profissionais incorporam ao saber do professor novos conhecimentos, que não foram adquiridos por meio das suas experiências formativas, mas em interação com seus alunos. Tardif (2014) aponta que estes saberes não ficam organizados em saberes teóricos originados nas universidades e são

para os professores, uma fonte privilegiada de seu saber ensinar, são saberes que surgem das experiências no ambiente escolar e são por ele validados. Conforme os relatos dos professores:

Eu não sou contadora né, então eu aprendo muito sobre a prática da contabilidade e das possibilidades de estudo em contabilidade com métodos qualitativos, por exemplo, **a partir das discussões que eu tenho com os estudantes**, então eu trago o que eu leio, provoco, faço com que eles digam, apresentem a visão deles, então tem estudantes que trabalham na receita federal, em organizações públicas, em instituições privadas, então são **experiências variadas**, são possibilidades de enxergar, de objetos de estudos, temas, muito distintas, então assim, eu sempre deixo, muito aberta essa fala, por que **eu preciso dessa fala para aprender e conhecer, e crescer mais**, com eles (Entrevistado nº 10)

**A gente aprende muito com os alunos também**, por que eles **pensam coisas que a gente não pensou**, as vezes eles têm uma visão menos guiada, conseguem elaborar questões dentro de um tema, que você já está habituada olhar daquela forma, então eu gosto de conversar com eles (Entrevistado nº 7)

No momento que tu consegue prestar a atenção como as pessoas assimilam aquele conhecimento, e elas relacionam com as experiências delas, de vida profissional, principalmente, **a gente está falando de conhecimento, tu aprende, eles dão os exemplos, eu mesmo me aproprio dos exemplos [...]** mas me aproprio no sentido que eu vou estudá-los, então eu busco esse exemplo, daqui a pouco eu posso utilizar para outras turmas, então com certeza, tu aprimora muito o conhecimento, para muito além do conhecimento da disciplina, essa inteligência mais ampla, como lidar com outros aspectos, da tua vida (Entrevistado nº 8)

Ainda, as necessidades da pesquisa (novos métodos, novas ferramentas) desafiam o professor a desenvolver e buscar novos conhecimentos para incorporarem ao seu repertório de saberes, uma vez que a carreira docente se constitui de uma diversidade de elementos e o professor precisa manter-se em constante atualização para suprir as necessidades de sua prática.

Desta forma, os saberes experienciais são constituídos em consequência dos consecutivos processos de socialização que ocorre entre professores e alunos, assim como por meios das adversidades impostas pela prática pedagógica (TARDIF, 2014). Já que a partir da reflexão de sua própria prática o docente desenvolve a sua agilidade de adequação as constantes necessidades impostas pela sua atividade profissional (SANTOS, 2017). Portanto, estes saberes estão dirigidos para servir a uma imposição prática, para suprir os desafios da atividade docente, sendo de uma natureza pragmática (PINTO, 2001). Conforme os relatos dos professores:

O aluno vai pesquisando aquele tema, e conforme ele vai achando novidades ele traz, olha professora eu achei isso, como será que funciona, então a gente pesquisa em cima daquele texto, em cima daquele método novo, daquela novidade, então **os alunos de pós trazem muito conhecimento para a gente**. (Entrevistado nº 12)

**A vivência com os alunos ajuda bastante com a atualização de conteúdos**, que eu vejo que tem mais de conteúdo de ponta, ao ver o que os alunos estão pesquisando [...]. É aí eu vejo o que eles estão pesquisando **e ali eu me atualizo em temática**, pelo menos em ter uma noção temática das outras áreas também. (Entrevistado nº 4)

**Essa convivência é muito forte**, e é na convivência **que você vai ter uma dúvida levantada, sobre a qual você nunca tinha pensado**, e é na convivência que você

realmente tenta transmitir tudo aquilo que você quer, então essa convivência, para mim é vital, eu sempre procuro conviver fortemente. (**Entrevistado n° 3**)

Eu acho o seguinte, **você só vai aprender, ir além, quando você é desafiado**, quando você é desafiado, e o que mais falta para a gente é ser desafiado, então quando eu vou para a sala de aula, **eu tenho ali um *feedback*, eu tenho ali um retorno, eu tenho ali uma necessidade de desenvolver algo mais e avançar**, eu diria até Simone, que a minha permanência na pós-graduação, ela tem esse motivo principal, ela me mantém vivo intelectualmente. (**Entrevistado n° 9**)

Além da convivência com seus alunos, os professores relataram as contribuições que a relação com os pares influencia em seus saberes. Essa socialização entre os professores contribui para a aquisição de novos conhecimentos, a respeito de novas ferramentas para a pesquisa, por meio da troca de experiências compartilhadas, em parcerias em trabalhos de pesquisa, na construção de artigos, como apontado pelos professores em seus relatos. Esse compartilhamento de ideias acarreta, segundo os respondentes, um enriquecimento dos seus saberes.

Portanto, a formação docente também ocorre por meio das vivências na carreira docente, em decorrência de um processo de socialização no ambiente institucional com a interação com seus pares e de uma reflexão sobre as suas próprias práticas (FERENC; SARAIVA, 2010). Dessa forma, a troca de experiências e conhecimentos entre os professores favorece para a construção de seus saberes (FERREIRA, 2015). Uma vez que, estes compartilham entre eles um saber prático sobre a sua atuação, pois compartilham rotineiramente seus conhecimentos sobre “macetes” que são utilizados no ambiente escolar, maneiras de como organizar uma aula, maneiras de se comportar em sala de aula, entre outros saberes compartilhados (TARDIF, 2014). Conforme relatado pelos professores:

Eu tenho tido a experiência, de ministrar disciplinas em conjunto na pós-graduação e **essa vivência é muito rica, de ter dois professores dentro da sala de aula**, por que **a gente consegue trocar ideias** ali dentro da sala de aula também. E ter professores no meu grupo de pesquisa, vai ali troca, ou usa das experiências dos outros e troca experiências, tanto em nossas discussões mensais, quanto na coorientação de trabalhos, na participação conjunta de artigos, com colegas, isso é bem interessante (**Entrevistado n° 4**).

Eu **tenho aprendido muito com meus colegas**, as vezes eles utilizam **ferramentas diferentes**, usam um *software* novo, as vezes os procedimentos, internos a instituição, as vezes descobrem uma revista que eu não conhecia, ou um edital que aparece, para financiamento de pesquisa, que alguém acessou e compartilha, com meus pares eu aprendo muito mais, sobre as oportunidades crescimento, de espaço para submissão, conferências que eu posso ir, verbas que eu posso tentar acessar, ou até novos métodos, ou práticas que agilizem a nossa atividade de pesquisa ou até mesmo direcionar online, a gente compartilha essas experiências (**Entrevistado n° 10**).

Eu tenho **trabalhos que nasceram com vizinho de sala**, durante o café a gente falou, eu estou fazendo isso e aquilo, esse negócio, essa ideia, vamos trabalhar junto, e as

vezes você tem ideias legais, você sabe coisas interessantes que as pessoas estão fazendo (**Entrevistado n° 11**).

**A gente compartilha conhecimentos**, por exemplo, quando a gente **escreve um artigo em parceria, com os colegas**, com colegas ou com outros, a gente acaba aprendendo algumas coisas que essa **outra pessoa teve na sua experiência e você não teve [...]** uma orientação que você compartilha, uma coorientação, o estilo do professor que teve outras experiências [...} a gente acaba aprendendo algo sempre **compartilhando momentos assim**, sem dúvida (**Entrevistado n° 2**).

Tinha certas horas, que nós íamos tomar cafezinho, e aquilo que você estava apanhando você ia lá discutir, **como eu aprendi, e como eu ajudei, colegas, nas discussões do cafezinho**, o cafezinho as vezes demorava uma hora e meia, saia do cafezinho e eu me lembro direitinho, eu ia lá atrás da sala de aula para pegar o quadro, coloca lá alguns números e ideias, algumas coisas lá, essa convivência vale ouro, você acelera o processo, de conhecimento, que é uma barbaridade (**Entrevistado n° 3**).

Um professor que **traz uma ferramenta nova que ele está usando**, as vezes um **compartilhamento de material**, olha, achei esse material, que é para a sua disciplina, achei bem legal, ouvi o especialista tal, por que você não convida, **então eu acho que isso sempre contribui para a produção do conhecimento sim**. (**Entrevistado n° 5**)

Na graduação como na pós, **tem uns que complementam completamente a minha formação**, são habilidades que eu não tenho e outros que eu consigo conversar para me aprofundar, para fazer um trabalho, para fazer um artigo, então **eu acho fundamental essa colaboração, essa participação essa interação**, coisa que a gente perde um pouco com essa pandemia (**Entrevistado n° 7**).

Portanto, a partir das suas experiências em sala de aula com seus alunos por meio das imposições das suas atividades docentes e a socialização dos professores com seus pares tornam-se fontes de aquisição e atualização dos seus saberes. Na sequência, essa afirmação foi reforçada quando os professores responderam se **os conhecimentos docentes também são produzidos a partir da prática**. Nota-se, assim, que os conhecimentos que constituem o ambiente escolar originam-se de fontes variadas, uma vez que são utilizados para suprir uma diversidade de objetos, questões e dificuldades pertinentes com a atividade docente (TARDIF, 2014). São saberes das constantes reflexões de suas práticas (PIMENTA, 1997). Dessa forma, os professores afirmaram que as experiências que eles vivenciam em suas carreiras docentes são maneiras de materializar os conhecimentos adquiridos por meio de uma formação formal. E isso acontece quando estes conhecimentos são aplicados no contexto da sala de aula. Portanto, os professores dentro do seu cotidiano escolar não excluem os outros saberes que foram adquiridos por meio das suas formações, mas sim, eles agregam as suas práticas resignificando-os (TARDIF, 2014). Abaixo constam os relatos dos professores:

Eu imagino que eu não aprenderia somente no campo teórico, por que pra a gente aprender no campo teórico, a gente precisa ter uma grande capacidade de abstração, **eu tenho que tentar visualizar, eu tenho que tentar concretizar, aquele conhecimento de alguma forma, aquilo que está sendo trazido, colocado**, e a gente

precisa abstrair aquilo, concretizar em alguma coisa, pra ver a aplicabilidade, de que forma, como eu estou, como eu vou aplicar aquele conhecimento, então pra mim essa é uma questão muito importante (**Entrevistado n° 2**).

Sem dúvida **a aplicação prática do conhecimento faz parte do desenvolvimento do conhecimento** e logo o desenvolvimento da prática que leva ao desenvolvimento do conhecimento, é circular e a gente avança dessa forma (**Entrevistado n° 2**).

Dizem que a gente aprende mais quando a gente ensina do que quando a gente estuda, então é a todo momento (**Entrevistado n° 6**).

Para mim, **tudo vem da prática**, os conhecimentos docentes e os *insights* para os conhecimentos teóricos também, por que as vezes você está em um bate papo com um estudante nessas provocações de sala de aula e a pessoa fala, huumm..interessante eu vou tentar, eu aprendo bastante, eu acredito que é nessa interação que a gente aprenda muito, eu acho que o docente que se fecha que ele olha para tudo, como um espaço que ele vai lá só entregar alguma coisa é um docente que vai se tornar desatualizado e obsoleto (**Entrevistado n° 10**).

Além disso, a aprendizagem para a atividade docente passa por uma formação formal, cuja função seria proporcionar conhecimentos teóricos e técnicos que os assegura para o trabalho docente, a qual não foi vivenciada pelos professores do estudo, já que o curso de ciências contábeis é um curso de bacharelado (SILVA, 2012). Portanto, são as experiências do cotidiano profissional que fornecem os ensinamentos e a partir das experiências que deram certo e outras que deram errado é que o professor complementa os seus conhecimentos. Além disso, a aprendizagem profissional docente como qualquer outra profissão demanda um tempo para se ambientar e isso ocorre de modo gradual a partir da realização de suas tarefas, das diferentes situações de suas práticas docentes (TARDIF, 2014). Conforme constam os relatos dos professores:

Como eu falei anteriormente, **nós não temos uma formação docente**, para a graduação tem um pouco, para a pós-graduação tem zero, então nosso conhecimento **vem quase exclusivamente da prática**. (**Entrevistado n° 4**)

**É a ideia do aprender fazendo**, pois, cada turma é uma turma, e você aprende a lidar com situações específicas, por exemplo, uma turma que é mais participativa, outra turma que é menos participativa, uma turma que requer uma densidade maior de aprofundamento da matéria, umas você já não consegue adentrar no nível de profundidade tão grande, por que é característica da turma, e **você vai aprendendo a lidar com essas situações**. (**Entrevistado n° 6**)

Você potencializa **quando você vai para a prática docente**, para ir além, mas a prática docente ela é aperfeiçoada principalmente pela prática, eu diria que é uma falha na nossa área, nós deveríamos ter uma formação pedagógica mais consistente inicialmente, mas a nossa realidade é essa. (**Entrevistado n° 9**)

Eu costumo dizer o seguinte, se a pessoa não conseguir observar o seu mundo a sua volta, não conseguir capturar e buscar exemplos bons e ruins e ajudar a forma como você vê e faz coisas isso é um desperdício danado, **o dia a dia, é uma oportunidade de experiência incrível**. (**Entrevistado n° 13**)

Eu acho que **tudo isso que eu respondi até agora, mostra que a prática, é a maior professora**, que eu tive, aprendendo no dia-a-dia e levando na cabeça as vezes,

testando errando acertando, vendo o que funciona o que não funciona. (**Entrevistado nº 8**)

Portanto, a partir dos trechos acima, é possível compreender que os saberes experienciais se constituem como importante fonte de conhecimentos. De acordo com Tardif (2014) ao ingressarem na carreira docente os professores percebem a limitação dos saberes pedagógicos, e a partir dessa constatação, acarreta algumas vezes a rejeição dos saberes adquiridos em seus processos formativos, em outros casos, ocorre a reavaliação desses conhecimentos, julgando alguns cursos realizados durante a suas trajetórias como úteis e outros nem tanto. E no contexto dos professores em Contabilidade dos Programas *stricto sensu* notou-se que a prática em sala de aula foi um aspecto importante em suas trajetórias docentes, devido a lacuna quanto a formação dos saberes pedagógicos, que não foram adquiridos por meio das suas formações formais. Dessa forma, inseridos em suas práticas, a partir das imposições do seu cotidiano, eles aprendem a ensinar (TARDIF, 2014).

Com o objetivo de compreender melhor como são construídos os saberes experienciais, buscou-se também tentar entender como os docentes realizam a **Atualização dos seus trabalhos frente às exigências na pesquisa**. A partir do relato dos docentes foi possível compreender que eles mantêm um itinerário de leituras para permanecerem atualizados, tanto em temas relacionados as suas agendas de pesquisa como temas mais abrangentes, pois essas leituras despertam ideias sobre temas de pesquisas, assim como assuntos para a construção de artigos. Além das leituras de periódicos para se manterem atualizados, os professores apontaram como fontes de atualizações os congressos, uma vez que este ambiente é rico em conhecimento, e esse compartilhamento de ideias colabora para a aquisição e atualização de conhecimentos, como novas ferramentas metodológicas, ideias para novos temas de pesquisa. E a submissão de artigos para revistas, por meio dos pareceres dos revisores, também foram citados pelos professores, pois eles trazem uma nova perspectiva a respeito do artigo que está sendo construído, com ideias novas, perspectivas diferentes.

Então eu acho que nós precisamos estar em constante processo de atualização, **lendo**, acompanhando o que tem sido publicado, **nos principais journals** e vendo como essas pessoas, analisando como essas pessoas têm despertado a atenção desses pesquisadores (**Entrevistada nº 1**).

Ah revisores, **revisores trazem pontos e formas de pensamento**, que as vezes **você não tinha pensado** né, se você submete os seus trabalhos para bons periódicos, se você **vai para congressos em que os debates acontecem de uma maneira rica, a gente aprende muito nesses espaços** (**Entrevistado nº 10**).

Então eu não sei como eu aprendi, mas eu sinto que **é uma necessidade de entender aquela técnica**, aquele *software* novo, aquela análise nova, a partir daquela novidade (Entrevistado nº 12).

E muito do que está sendo tratado, **em congressos também**, a gente vai pesquisar, então quer dizer não é que eu tenha aprendido, mas é uma coisa bem natural, de saber como funciona, então eu vi em um congresso uma técnica nova, ah que legal, então **eu vou pesquisar sobre para eu poder conhecer**, mas é mais uma necessidade de conhecer aquela novidade, não sei como eu aprendi, **é na prática mesmo** (Entrevistado nº 12).

Eu acho que a gente passa sempre por muitas **avaliações por pares**, todo momento a gente está passando, está passando por avaliação dos pares, e uma forma de fazer isso é **escrever e os colegas revisarem**, avaliarem, então **quando vai a congresso, é uma forma de aprender**, por que você vai receber críticas de coisas que não tinha pensado, e talvez sejam elementos que não deveriam estar no artigo, naquele texto (Entrevistado nº 2).

Primeiro **é um reconhecimento de que nós estamos sempre em formação**, então **os meus saberes estão sempre perecíveis** o que eu sei até determinado momento eu vou ter que me **atualizar**, eu vou ter que abrir mão daquilo que eu sei, para saber outras coisas, então isso faz com que a gente esteja em constante movimento na pesquisa, **lendo as coisas novas, e aprendendo métodos novos** (Entrevistado nº 4).

Percebe-se, portanto, a partir das análises dos trechos dos professores, que os saberes experienciais são construídos por meio das experiências destes em seu ambiente institucional. Um saber social, pois ocorre por meio da interação destes com seus alunos e pares; pragmático, pois é voltado para a suprir uma necessidade de suas práticas, frente as imposições desta.

Dessa forma, nota-se a predominância do saber experiencial na construção dos saberes dos professores da pesquisa, como encontrado nos achados de Slomski (2008) que apontou que a construção da carreira docente ocorre por meio de diversos processos de socialização, em que envolve as experiências em sala de aula com os alunos, o compartilhamento de conhecimentos com seus pares, já que estes não passaram por um processo formativo voltado para a construção dos saberes para a carreira docente. Já que nos níveis de Pós-graduação *stricto sensu* os professores são preparados para as atividades de pesquisa em detrimento das atividades para a docência (KONRAD, 2015). Dessa forma, são as vivências em seu ambiente institucional que moldam as suas habilidades, seu saber-fazer e seu saber-ser (TARDIF, 2014).

Em sua trajetória profissional, portanto, o professor incorpora a sua formação a suas vivências com seus pares. São experiências que abarcam não somente conhecimentos disciplinares e curriculares, mas saberes que são agregados por meio das suas socializações no ambiente institucional, e assim como em Congressos, Palestras, coorientações, grupos de pesquisas. Assim como aqueles saberes que são desenvolvidos por meio da interação com seus alunos, que instigam o professor a desenvolver os seus saberes.

## 5 CONCLUSÃO

### 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Dessa forma, para atender ao que foi proposto, como primeiro objetivo específico, buscou-se identificar os saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, de acordo com a categorização proposta por Tardif (2014), a qual está dividida em Saberes Profissionais, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experiências. Essa etapa foi realizada por meio do encaminhamento de um questionário constituído por perguntas fechadas, as quais correspondiam a 7 saberes profissionais, 6 saberes disciplinares; 5 saberes curriculares e 4 saberes experienciais.

Já para atender o segundo objetivo, em uma segunda etapa, buscou-se descrever como ocorre o processo de construção dos saberes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Para atender a esse objetivo específico, realizou-se 13 entrevistas semiestruturadas com docentes vinculados aos Programas *stricto sensu* com o objetivo de analisar a trajetória docente e aquisição dos saberes que foram apontados como mobilizados no contexto da Pós-Graduação na primeira etapa do estudo.

A construção dos saberes mobilizados pelos professores analisados, deu-se a partir da análise conjunta da primeira e da segunda etapa do estudo. Dessa forma, dentre os saberes mobilizados, os saberes profissionais apresentaram-se como os mais mobilizados, destaca-se entre eles: Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas; incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas e, manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos.

Percebeu-se, portanto, que esses saberes foram apontados como mais mobilizados pelos docentes no contexto da Pós-graduação *stricto sensu*. Fato que dá indícios que apesar dos professores possuírem uma lacuna em suas formações, quanto aos saberes profissionais, por não terem realizado curso para a aquisição dos saberes didático-pedagógicos, estes encontraram uma outra forma de aprender a desenvolver estes saberes para a utilização em suas práticas acadêmicas. Uma vez que, a partir das análises dos dados qualitativos, percebeu-se que as experiências em suas trajetórias, tanto pré-profissionais como profissionais, foram determinantes para que esses saberes fossem incorporados em suas carreiras.

Na trajetória pré-profissional, o aprendizado de como ser professor foi incorporado pelo docente, a partir das vivências em sala de aula como aluno, a partir da observação da atuação daqueles que foram seus mestres, dos seus modos de agir e ser, que lhe trouxe ensinamentos de como eles próprios, nos seus contextos acadêmicos deveriam agir e se portar. Neste sentido, destaca-se o período de aluno na Pós-Graduação, pois essas experiências suscitaram lembranças que se tornaram modelos ou contraexemplos a serem seguidos em suas carreiras docentes e ajudaram a moldar a suas identidades profissionais.

Outra fonte dos saberes profissionais, foram as experiências durante as suas trajetórias profissionais, por meio das vivências em seu ambiente institucional, em sala de aula, das diferentes orientações, convívio com alunos e seus pares. De acordo com Dubar (2005) a construção da identidade profissional ocorre por meio da interação social que ocorre no ambiente institucional, o indivíduo deve interagir de alguma forma nas atividades coletivas relacionadas ao trabalho e dessa forma vai construindo a sua identidade. Essa sucessão de experiências cotidianas, por meio de processos de socialização com alunos e pares e com o amadurecimento da carreira contribuíram para a construção dos saberes profissionais. Esse resultado, corrobora com os achados de Ferreira (2015) e Slomski (2008) realizado com professores de Ciências Contábeis e do estudo de Santos (2017) com professores de Administração.

Portanto, apesar dos professores terem relatado nas entrevistas que em sua maioria, não realizaram cursos formais para a construção dos saberes profissionais, esses saberes foram apontados como os mais mobilizados na Pós-Graduação, que decorrente da falta de uma formação, foram adquiridos por outras fontes, como as suas experienciais pessoais, tanto como alunos da Pós-Graduação, como através das suas experiências na carreira docente.

Na sequência dos saberes mobilizados pelos professores, constam os saberes disciplinares, que se destacaram os seguintes: Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra e conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa. A partir da análise da primeira etapa (questionário) e da segunda etapa (entrevistas) percebeu-se a relevância desses saberes para o contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*. Decorrente das análises, portanto, foi possível assimilar que os saberes disciplinares foram construídos pelos entrevistados, inicialmente, por meio das formações formais adquiridas no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, momento em que ocorre a aquisição dos saberes de base, adquiridos por meio de processos de socialização na escola, conforme citado por Berger e Luckmann (1966 apud DUBAR, 2005).

No entanto esse foi apenas o início da assimilação desse conhecimento, já que quando inseridos no ambiente acadêmico, o professor necessita transformar/atualizar/ressignificar o conhecimento adquirido para adequá-lo as exigências acadêmicas (PIMENTA, 1997). Além disso, de acordo com Berger e Luckmann este é o momento da aquisição dos saberes profissionais, adquiridos após o ingresso no ambiente institucional (1966 apud DUBAR, 2005). Portanto, é durante a trajetória profissional a partir da introdução do professor no ambiente institucional que ocorre a complementação dos saberes, por meio da aquisição das competências relacionadas a profissão.

E entre as principais fontes citadas pelos entrevistados, para a atualização dos saberes disciplinares, constam as leituras em periódicos conceituados no meio acadêmico, os congressos, o compartilhamento de conhecimento entre os pares e a partir de práticas com novas ferramentas metodológicas. Portanto, nota-se, que o ensino no contexto da Pós-Graduação demanda uma atualização permanente dos saberes disciplinares por parte do professor, uma vez que a formação do pesquisador é constante frente as exigências impostas pela pesquisa, principal atividade da Pós-Graduação (SANTOS, 2017). Nesse contexto, observa-se que o professor que atua na Pós-Graduação precisa buscar outros caminhos que muitas vezes não são realizados por professores que não estão participando de programas de Pós-Graduação.

Já em relação aos saberes curriculares, percebeu-se que os docentes desenvolvem esse saber de acordo com as imposições dos regimentos dos cursos de Pós-Graduação, o qual estão vinculados, já que, quando questionados a respeito da elaboração dos planos de aula, estes informaram que as suas escolhas são realizadas de acordo com as demandas dos regimentos dos cursos, o que corrobora com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes curriculares são decorrentes de escolhas realizadas pela instituição, portanto, cabe ao docente organizar o seu trabalho de acordo com as diretrizes que são colocadas pela instituição.

Destaca-se a influência que a CAPES possui diante dos saberes curriculares, pois os relatos analisados, apontaram que os regimentos são elaborados visando se aproximar dos critérios estabelecidos pela instituição. Uma vez que, os programas realizam periodicamente avaliações. Portanto, existe um cuidado em estabelecer os planos de ensino voltados para atender os requisitos das futuras avaliações.

Além dos saberes elencados acima, percebeu-se que o saber experiencial, sofre influência dos processos de socialização no ambiente acadêmico, uma vez que quando questionados sobre os Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente e; atualização do trabalho docentes frente às exigências na pesquisa percebeu-se a partir da análise das entrevistas, que a interação com os discentes no ambiente acadêmico contribui para

a aquisição dos saberes experienciais, assim como por meio da troca de conhecimentos com os pares.

Por meio dos processos de socialização com seus alunos, os professores agregam saberes que são forjados a partir das demandas da sala de aula, além dos *feedbacks* que recebem ao término de uma disciplina ou atividade. Uma vez que, essas experiências contribuem para a aquisição dos saberes, pois o professor passa por um processo de reflexão sobre as suas práticas. Já por meio da convivência com seus pares, o compartilhamento de experiências com alunos; a troca de ideias sobre novas ferramentas metodológicas; a parceria em trabalhos acadêmicos, entre outras atividades realizadas em parceria, apresentaram-se como fontes dos saberes experiências.

Em vista disso, os saberes dos professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, revelados pelos achados da pesquisa, foram construídos durante as suas trajetórias antes de ingressar na carreira docente, no ambiente da Pós-Graduação *stricto sensu*, através das suas vivências com seus mestres, por meio da aquisição de conhecimentos que lhe auxiliaram no início da carreira docente. No entanto, além das experiências pregressas a carreira docente, a prática docente mostrou-se como um laboratório para a aquisição/ressignificação dos saberes adquiridos por meio de processos formativos, já que a carreira docente demanda constante atualização frente as imposições das suas práticas, bem como pelas exigências avaliativas da CAPES, das demandas das revistas e das pesquisas. Portanto, os achados confirmam com Tardif (2014) que aponta que a aquisição dos saberes ocorre por meio de um processo longo, que tem como ponto de partida as experiências vivenciadas na condição de aluno e prolonga-se pela carreira docente. Cabe destacar também, que os saberes que não foram destacados e discutidos no estudo também são mobilizados e possuem relevância para a carreira docente dentro do contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*, uma vez que as diferenças das frequências foram mínimas.

Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir para a formação docente, uma vez que o estudo apontou como relevante o ambiente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para a aquisição dos saberes dos docentes, porém os ensinamentos adquiridos nesse ambiente se mantêm por meio da observação daqueles que foram seus professores “modelos”, como apontado já em outros estudos (SANTOS, 2017; FERREIRA, 2015), dessa forma, essa situação parece permanecer.

Assim, cabe aqui mencionar que os Programas poderiam ampliar as suas atividades, voltando-se para também desenvolver a profissionalização docente, com a adoção de atividades que forneçam ferramentas para a construção de uma carreira docente, ao invés de

permanecerem privilegiando apenas a formação para a pesquisa. Dessa forma, os Programas poderiam incentivar mais a adoção de práticas que visem a formação dos alunos para a carreira docente, dada a relevância da formação *stricto sensu* para os alunos que buscam dentro deste ambiente uma formação voltada para a carreira docente, contudo de acordo com os achados da pesquisa, esse ambiente permanece qualificando mais para uma formação para a pesquisa em detrimento de uma formação para a carreira docente.

Cabe mencionar, que os professores desta pesquisa apesar de não receberem a formação formal para a carreira, desempenham com êxito os saberes profissionais, porém, uma formação formal poderia lhes ampliar as possibilidades. O oferecimento de cursos voltados para esse fim, poderia ampliar as habilidades docentes. Dessa forma, o professor teria a oportunidade de escolher dentre algumas ferramentas a mais adequada ao seu trabalho, ao invés de dar seguimento as escolhas realizadas pelos seus mestres. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para estimular a adoção de práticas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, com o objetivo de qualificar os alunos para a carreira docente, por meio do oferecimento de estágios docência, assim como, ampliar a inclusão de disciplinas voltadas para a formação docente, contribuindo para a formação docente.

## 5.2 LIMITAÇÕES

O estudo apresentou como limitação a baixa taxa de respondentes em relação a população, na primeira etapa da pesquisa. Nessa fase, foram realizados 4 envios do questionário, entre os dias 25 de junho a 21 de setembro de 2020, e após 3 meses, obteve-se 135 respostas, correspondendo a 30,13% da população (448 professores), contudo o cálculo da amostra demonstrou que seriam necessárias 207 respostas. Esse fato, também impediu que fosse realizada a análise fatorial, que havia sido proposta no início do estudo, já que se observou que o número mínimo de respostas não foi alcançado para a aplicação da análise fatorial, uma vez que o número de observações sugerido deve ser de no mínimo 5 vezes o número de variáveis (REIS, 1997; HAIR et al., 1995).

## 5.3 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Para estudos futuros sugere-se que novos estudos sejam realizados com o objetivo de analisar no âmbito institucional quais são as práticas que estão sendo realizadas com o propósito de promover a formação continuada dos professores universitários. Frente as novas exigências da prática, assim como o crescimento dos números de cursos que aumentaram nos últimos anos

e a necessidade constante de atualizações dos saberes docentes, com o objetivo de suprir as demandas do ensino, sugere-se estudos que busquem verificar se as instituições têm contribuído em estimular a formação continuada e de que forma tem ajudado essa formação para o docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALVES, C. S., CUNHA, D. D. O., CUNHA, V. M., GATTI, B., LIMA, L. F., HOBOLD, M., IGARI, C.; MARTINS, T. G.; MUSSI, A. A.; OLIVEIRA, R.; RIGOLON, V.; PACHECO, M.; PAGBEZ, K.; PEREIRA, R.; SANTOS, D. S.; SILVESTRE, M. A.; VIEIRA, M. M. S. Identidade Profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago., 2007.

AMBROSINI, B. B. **Aspectos da construção da identidade docente de professores de Ciências e Biologia, atuantes na rede pública estadual do município de Porto Alegre, egressos da UFRGS**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

ARAÚJO, A. M. P.; ANDERE, M. A. Análise das Competências do Professor do Ensino Superior em Contabilidade: um estudo exploratório. In: Congresso Brasileiro de Custos-ABC, 13, Belo Horizonte, 2006, **Anais[...]** Belo Horizonte, 2006.

AVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./ago., 2014.

BANDEIRA, L. S. Capacidades necessárias à prática docente em Ciências Contábeis. **DESAFIOS-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 4, n. 2, p. 194-208, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARP, A. D. **Docência universitária: percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em instituições de ensino superior pertencentes à associação catarinense de fundações educacionais – ACAFE**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes. 26 ed. 1985.

BOLFARINE, H; BUSSAB, W. O. **Elementos de Amostragem**. São Paulo: Blucher, 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, W. G.; SILVA, E. C; MIRANDA; A. B.; MIRANDA, G. J.; CARVALHO, L. F. Saberes docentes na visão de egressos do curso de ciências contábeis. **ConTexto**, v. 16, n. 34, p. 21-34, set./dez. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 76**, de 14 de abril de 2010. Regulamento do Programa de Demanda Social. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf). Acesso em: 06/09/2020.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 13-50, 1999.

CABRAL, L. T.; SILVA, M. M. F. Pensando a docência para além da representação comum: uma discussão sobre profissionalidade, identidade docente e reconhecimento social. **Debates em Educação**, Maceió, v.11, n.24, p. 51-65, maio/ago., 2019.

CARDOSO, S. S. **Subjetividade docente: Identidade e Trajetória do ser Professor**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2014.

CARVALHO, A. V. Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição. **Revista Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, Bogotá, v. 9, n. 2, p. 34-43, jun./dez., 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

COLARES, A. C. V.; CASTRO, M. C. C. S.; BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J. V. A. D. Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Ciências Contábeis & Finanças**, (AHEAD), São Paulo, v. 30, n. 81, p. 381-395, set/dez., 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área 2009**. Fundação. Brasília. 2009. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMIN17jun10.pdf>> Acesso em: 06 set. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área 2016**. Fundação. Brasília. 2016. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/27\\_ADMI\\_doc\\_area\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/27_ADMI_doc_area_2016.pdf)> Acesso em: 06 set. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Cursos Recomendados/Reconhecidos**. Fundação. Brasília. 2019. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/pt/cursos-recomendados>> Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA J<sup>o</sup>, A. S. Saberes experienciais como ponto de partida para formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Saberes em Perspectiva**, v. 3, n.5, p. 47-56, 2013.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 2, p. 31-40, jul./dez., 2007.

CUNHA, M. A. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, p. 39-56, 2002.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr., 2009.

DEMO, P. **Outra universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

DOTTA, L. T. T. **Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas**. 2010. 336 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010.

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

FARHAT, N. M. **Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de pós-graduação *latu sensu* de uma IES**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: **Ensino Superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010, p. 573-589.

FERREIRA, M. M. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Paulo, 2015.

FERREIRA, M. M; HILLEN, C. Aprendizagem docente de professores de contabilidade no ensino superior. In: Congresso ANPCONT, 9, Paraná. 2015, **Anais[...]** ANPCONT: Paraná, 2015.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A.; PINTO, R. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante**, v. 8, n. 1 e 2, p. 33-59, 1999.

FRAUCHES, P. F. **Docência no ensino superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2015.

FREIRE, L. I. F.; SKEIKA, T. Conhecimentos e saberes necessários para a docência: contribuições do processo formativo e da experiência profissional. In: Encontro nacional sobre atendimento escolar hospitalar – ENAEH, 9, Paraná, 2015, **Anais[...]** Paraná, PUCPR, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed., Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.

GUIMARÃES, I. P.; GOMES, S. M. D. S.; SLOMSKI, V. G.; SILVA, A. C. R. D.; OLIVEIRA, M. R. Uma análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades públicas do estado da Bahia, **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. ?, n. 178/179/180, p. 141-157, jul/dez, 2009.

HAIR, J. F.Jr.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate Data Analysis (with readings)**. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1995. 745 p.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. F. Introduction. In A. HARGREAVES, A.; FULLAN, M. F. (eds.). **Understanding teacher development**. New York: TeachersCollege Press, p. 1 -19, 1992.

HUBERMAN, M., SCHAPIRA, A. Ciclo de vida yenseñanza. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986. p. 41-51.

HULLEY, S.B.; CUMMINGS, S.R.; BROWNER, W.S.; GRADY, D.; HEARST, N.; NEWMAN, T.B. **Delineando a Pesquisa Clínica: Uma abordagem epidemiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 24. 08. 2020.

JOAS, H. Interacionismo Simbólico. In: GIDDENS, A.; E TURNER, J. (Orgs.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 127-174.

JÚNIOR, S. D. D. S.; COSTA, F. J. (2014). Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT–**Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, n. 1-16, 61, 2014.

KONRAD, M. R.. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares**. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuárias) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2015.

LAFFIN, M. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade vista & revista**, v. 12, n. 1, p. 57-78, abril, 2001.

LAFFIN, M. Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 6, n. 3, p. 66-77, set./dez., 2012.

LEAL, E. A.; FERREIRA, L. V.; FARIAS, R. S. O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 14, n. 2, p. 158-176, abr/jun., 2020.

LEITE FILHO, G. A., MARTINS, G. D. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 99-109, 2006.

MARION, J. C.; DIAS, R.; TRALDI, M. C; MARION, M. M .C. **Monografia para os cursos de administração, Ciências Contábeis e economia**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez, 2012.

MARTINS, J. T. S.; BARBOSA, B. C. S.; UENO, L. S.; CAVALCANTE, M. B. R.; GREVE, M. S.; TEIXEIRA, M. G. M.; STRUWKA, S. Formação Continuada de docentes no ensino superior: experiências e contradições em tempo de neoliberalismo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**. v. 5, n. 1, p. 62-78, 2016.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASSETO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 926.

MELO, H. S. G.; SERNA, H. F. O. El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, n. 39, p. 95-109, maio/ago., 2013.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 4, n. 2, p. 81-98, maio/ago., 2010.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Ciências Contábeis & Finanças-USP**, São Paulo, v. 23, n.59, p. 142-153, maio/jun./jul./ago., 2012

NASCIMENTO, L. C. N.; SOUZA, T. V.; OLIVEIRA, I. C. S.; MONTENEGRO, J. R. M. M., AGUIAR, R. C. B.; SILVA, L. F. Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de

experiência na entrevista com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 243-248, 2018.

NGANGA, C. S. N. **Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade**. 2019. 20 f. Tese (Doutorado, em Controladoria e Contabilidade) - Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2019.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. C.; GONÇALVES, J. A. M. FONTOURA, M. M, BEM-PERETEZ, MIRIAM. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNWEILER, K. C. **Identidades Docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada**. 2019, 157 f. Dissertação (Mestrado em Escola de Artes, Ciências e Humanidades) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2019.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, SP, v. 18, n. 1, p. 19-32, jun., 2007.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 12, p. 05-21, set./dez., 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 05-14, set., 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jun., 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUNTES, R. V.; AQUINO; O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, Paraná, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUINTAL, R. S.; CONDÉ, R. A. D.; DO CARMO FILHO, V. M.; GOMES, J. S. Os programas de pós-graduação em administração e contabilidade no Brasil: perfil e a metodologia de ensino dos seus docentes. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 4, p. 220-238, 2012.

REIS, E. **Estatística multivariada aplicada**. Lisboa: Edições Sílabo, 1997. 569 p.

SANTANA, A. R.; NGANGA, C. S. N.; LEAL, E. A. Perfil e produção científica dos docentes nos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis. In: Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade, 5, São Paulo, 2014. Anais...UFSC: Florianópolis, 2014.

SANTOS, G. T. **A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração**. 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2017.

SANTOS, S. P.; RODRIGUES, F. F. S. Formações identitárias e saberes docentes: Alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2011.

SAVIANI, D. A. Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun., 2000.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**. v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**, Estados Unidos, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev., 1987.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: The wisdom of practice essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004

SILVA, A. C. H. **Os processos de socialização e a formação de identidade profissional docente: o caso dos Professores de Ciências em início de carreira**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de São Paulo – USP, São Paulo, 2016.

SILVA, G. L. F. Contribuições do Software Atlas-TI para Análise de Conteúdo dos Saberes Docentes, **Revista Científica Regional da ANPED**, Curitiba, p. 1-18, julho, 2016.

SILVA, G. R. **Professor universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis: saberes e práticas**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Santos, 2012.

SILVA, H. A. S.; REINA, D. R. M.; ENSSLIN, S. R.; REINA, D. Programas de Pós-Graduação em contabilidade: análise da produção científica e redes de colaboração. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, SP, v. 6, n. 14, p. 146-162, jan./abr., 2012.

SILVA, J. A. O. **Ações formativas (institucionais) para a docência no ensino superior nas universidades públicas federais brasileiras**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2019.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Ciências Contábeis e Organizações**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 87-103, set./dez., 2007.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 8., 2008. Anais... São Paulo, 2008.

SLOMSKI, V. G.; ARAÚJO, A. M. P.; GUIMARÃES, I. P.; GOMES, S. M. S.; SILVA, A. C. R. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 178, n. 80, p. 119-139, jul./dez., 2009.

SOARES, S. V.; SILVA, V. P.; CASA NOVA, S. P. D. C. ; GÓIS, A. D. Programas de Pós-Graduação em Contabilidade: semelhanças e diferenças da produção bibliográfica. **Race: revista de administração, contabilidade e economia**, Joaçaba, v.17, n. 2, p. 695-732, maio/ago.2018.

SORDI, M. R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio/jun., 2019.

SOUZA, L. P.; NANNI, P. A.; FERREIRA, M. M.; BONZANINI, O. A. Formação, conhecimentos da prática e experiência com o ensino: um estudo com docentes de ciências contábeis. **Revista Eletrônica do Curso de Ciências Contábeis**, v. 9, n. 2, p. 155-178, 2020.

SPUDEIT, D.; CUNHA, M. V. O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina. **Em Questão**, v. 22, n. 3, p. 56-83, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, São Paulo, v. 21, n.73, p. 209-244, 2000.

TOZETTO, S. S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p.17-24, set./dez., 2011.

VEIGA; I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: Simpósio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 6, Brasília, 2005, **Anais[...]** UNB: Brasília, 2005.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes delprofesoradouniversitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es: Editora Narcea, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A.; BERAZA, M. A. Z. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. 4 ed. Narcea ediciones, 2003.

ZANATTA, M. S. **As identidades possíveis na articulação entre família e trabalho**: um estudo a partir de casais colegas de trabalho. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. D. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/agos., 2007.

## Apêndice 1: QUESTIONÁRIO

O questionário a seguir busca identificar quais são os saberes **mobilizados** pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Assim, com base nas assertivas elencadas na sequência, pedimos que você identifique os saberes que efetivamente utiliza no seu dia-a-dia na Pós-Graduação *stricto sensu*.

Após decidir, use a escala de 5 pontos considerando que a assertiva ilustra uma prática que:

1= não se aplica <b>absolutamente nada</b> a mim	2= Não se aplica a mim	3= Aplica-se alguma coisa	4= Aplica-se bastante	5= aplica-se <b>completamente</b> a mim
--	------------------------	---------------------------	-----------------------	---

Salientamos que não há resposta certa ou errada; desta forma, sinta-se à vontade para expressar sua opinião

SABERES PROFISSIONAIS (DA DOCÊNCIA)	
Relacionados ao ato educativo: <b>relação professor aluno, métodos, técnicas de ensino, processo avaliativo, etc.</b> (SILVA, 2016) (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (TARDIF, 2002, p. 36 - 37).	
SABER	QUESTÕES
Manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos	Costumo manter uma relação agradável e prazerosa com os alunos e orientandos da Pós-Graduação
Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas	Esclareço dúvidas dos alunos e auxílio na realização de pesquisas.
Possuir conhecimentos didáticos-pedagógicos	Realizei curso de formação didáticos-pedagógicos, ou curso de pós-graduação na área da docência
	Utilizo recursos de facilitam o aprendizado na Pós-Graduação ( <i>power point</i> , ambientes de aprendizagem, atividades remotas, ...)
	Elaboro plano de aula, como instrumento de planejamento das atividades na Pós-Graduação
Utilização de estratégias de ensino (condução de seminários, utilização de aulas expositivas, leitura e debates de texto, metodologias ativas)	Ministro aulas expositivas na Pós-Graduação
	Realizo atividades de seminários e promovo debates de textos na Pós-Graduação
	Uso metodologias ativas (Aprendizagem por resolução de problemas, Aprendizagem por projetos, Aprendizagem <i>Peer Instruction</i> , <i>Team Based Learning</i> , Estudo de Caso, Aula expositiva dialogada, Oficinas, Discussões e debates, Estudo de textos)
Elaborar avaliações adequadas em relação ao conhecimento transmitido	Avalio por meio de seminários e pela participação dos estudantes nos debates na Pós-Graduação
	Avalio por meio de artigo na Pós-Graduação
	Divulgo com antecedência um cronograma das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações na Pós-Graduação

	Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente na Pós-Graduação
	Uso feedback dos alunos para qualificar as minhas avaliações na Pós-Graduação
Abordar de forma clara os assuntos tratados	Esforo-me para deixar os conteúdos claros e acessíveis aos alunos da Pós-Graduação
Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas	Incentivo a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas da Pós-Graduação
<b>SABERES DISCIPLINARES</b>	
<p>Conhecimento da <b>disciplina</b>, conhecimento <b>técnico</b>, conhecimentos <b>gerais</b>, conhecimentos específicos da <b>área de atuação docente</b>, conhecimentos <b>científicos</b>, conhecimento <b>prático</b> e conhecimento <b>teórico</b>. (SILVA, 2016)</p> <p>Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (TARDIF, 2002, p. 38).</p>	
<b>SABER</b>	<b>QUESTÕES</b>
Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra	Domino o conteúdo das disciplinas que ministro na Pós-Graduação
Possuir domínio dos conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atua	Domino os conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atuo na Pós-Graduação
Possuir domínio de conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na área de atuação	Domino os conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na minha área de atuação
Perceber a relação entre o assunto pesquisado e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa	Consigo estabelecer relação entre assuntos pesquisados e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa
Elaborar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas	Consigo desenvolver pesquisas na mesma área das disciplinas ministradas na Pós-Graduação
Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa	Conheço os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa
<b>SABER CURRICULAR</b>	
<p>Conhecimento do plano de ensino, conhecimento do <b>planejamento das aulas</b>, conhecimento da <b>grade curricular</b>, conhecimento da <b>ementa da disciplina</b>, conhecimento do <b>Plano Pedagógico do Curso</b>. (SILVA, 2016)</p> <p>Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p. 38).</p>	
<b>SABER</b>	<b>QUESTÕES</b>
Conhecer o projeto pedagógico do curso e da Instituição	Conheço o projeto pedagógico do curso de Pós-Graduação e da Instituição
Planejar as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso	Planejo as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso
Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso	Trabalho em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação
Elaborar planos de aula de acordo com as exigências da Pós-Graduação	Elaboro planos de aula de acordo com as exigências institucionais para a Pós-Graduação
Conhecer as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES)	Estou atualizado quanto as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES em condições normais – dispense excepcionalidades em função da pandemia COVID-19)

<b>SABERES EXPERIÊNCIAIS</b>	
Os saberes da experiência possuem três “objetos”: a) eles dizem respeito <b>as interações que os docentes estabelecem e desenvolvem com os demais atores</b> no campo de sua prática; b) as diversas <b>obrigações e normas</b> às quais seu trabalho deve se submeter; c) e finalmente à instituição, como meio organizado e composto por funções diversificadas. (TARDIF, 1991) Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002, p. 39).	
<b>SABER</b>	<b>QUESTÕES</b>
Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente	Produzo meus conhecimentos a partir da reflexão permanentemente sobre a prática docente
Conhecimentos adquiridos/atualizados por meio da interação com os pares e alunos	Produzo meus conhecimentos a partir das interações vivenciadas com os pares
	Produzo meus conhecimentos a partir das interações vivenciadas com os alunos
Atualização do meu trabalho frente às exigências na pesquisa	Produzo meus conhecimentos a partir das exigências de trabalho frente as de pesquisa
Conhecimentos produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho	Produzo meus conhecimentos a partir da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho

Fonte: elaboração própria

**Pergunta aberta:**

Você considera que exista algum outro saber relevante a sua atuação docente que não foi mencionado? Qual saber e como ele se insere no contexto do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*?

Para segunda etapa do estudo, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com os docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, desta forma, pergunto se o sr. (a) teria disponibilidade e interesse para participar. Sim ( ) Não ( ).

Apêndice 2: **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

<b>SABERES</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>Saberes Profissionais</b>	
Manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos	Fale um pouco dos seus alunos da Pós-Graduação, como é o relacionamento com estes? Como o senhor (a) acha que aprendeu a lidar com as situações emocionais e também como aprendeu a auxiliar os alunos e orientandos na realização das tarefas/pesquisas; como são os alunos; o que espera deles? Como o senhor acha que os alunos enxergam o senhor?
Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas	Como o (a) senhor (a) realiza o acompanhamento dos seus alunos e orientandos da Pós-Graduação, como auxilia-os em suas pesquisas? Como o senhor acha que aprendeu a orientá-los, por meio da sua formação, pelas suas experiências?
Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas	Como o (a) senhor (a) motiva os seus alunos a participarem em sala de aula na Pós-Graduação? Quais estratégias que o senhor utiliza para aumentar a participação e os debates dos discentes, e como aprendeu essas estratégias?
<b>Saberes Disciplinares</b>	
Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra	Quais métodos de exposição do conteúdo o (a) senhor (a) aprendeu a desenvolver? Em qual momento da sua formação este conhecimento foi adquirido?
Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa	Como aprendeu a desenvolver os conhecimentos necessários para a pesquisa, como, por exemplo, os conhecimentos da linha de pesquisa, os conhecimentos metodológicos, os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa?
<b>Saberes Curriculares</b>	
Conhecer o projeto pedagógico do curso e da Instituição	O senhor conhece o Projeto Pedagógico do curso e da instituição o qual atua? Como o senhor incorpora aspectos do projeto pedagógico na sua atividade docente?
Elaborar planos de aula de acordo com as exigências da Pós-Graduação	Como o senhor elabora os planos de aula de suas disciplinas na pós-graduação? Descreva se existem características específicas para elaborar um plano de aula para pós-graduação?

<b>Saberes Experienciais</b>	
Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente	O senhor (a) acha que a vivência em sala de aula, com os alunos e a convivência com os seus pares contribuem para a produção dos seus conhecimentos? O senhor (a) considera que os conhecimentos docentes também são produzidos a partir da prática? Explica:
Atualização do meu trabalho frente às exigências na pesquisa	Como o senhor aprendeu a desenvolver a habilidade de adaptar os seus saberes a partir das constantes exigências da pesquisa?

Fonte: adaptado de Cunha (2011) e Santos (2017)

**Apêndice 3: DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

<b>Instituição de ensino</b>	<b>Nome</b>	<b>Início do programa</b>	<b>Nível</b>	<b>Nº docentes</b>
1. CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP (UNIFECAP)	MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	01/01/1999	MESTRADO	8
2.FACULDADE FIPECAFI (FIPECAFI)	MESTRADO PROFISSIONAL EM CONTROLADORIA E FINANÇAS	15/02/2016	MESTRADO PROFISSIONAL	11
3.FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA (FUCAPE - RJ)	MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	07/08/2015	MESTRADO PROFISSIONAL	8
4.FUCAPE PESQUISA ENSINO E PARTICIPAÇÕES LIMITADA - MA (FUCAPE-MA)	CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO	25/01/2017	MESTRADO	9
5.FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM CONTABILIDADE ECONOMIA E FINANÇAS (FUCAPE - ES)	MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO 01/01/2001 DOUTORADO (15/01/2019)	MESTRADO PROFISSIONAL (01/01/2001) E DOUTORADO PROFISSIONAL (15/01/2019)	17
6.PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	CIÊNCIAS CONTÁBEIS, CONTROLADORIA E FINANÇAS	01/01/1978	MESTRADO PROFISSIONAL	11
7.UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ)	MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO	14/05/2015	MESTRADO	9
8.UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	22/12/2014	MESTRADO E DOUTORADO	22
9.UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	01/01/1970	MESTRADO E DOUTORADO	22
10.UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, RIBEIRÃO PRETO (USP-RP)	CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	01/01/2005	MESTRADO - 01/01/2005 E DOUTORADO 01/01/2013	17
11.UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	01/01/2006	MESTRADO	11

12.UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	MESTRADO E DOUTORADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (01/01/2000) – DOUTORADO (01/01/2013)	MESTRADO (01/01/2000) – DOUTORADO (01/01/2013)	13
13.UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	01/01/2014	MESTRADO	15
14.UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA (UNIOESTE)	MESTRADO EM CONTABILIDADE	22/07/2015	MESTRADO	12
15.UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE	01/01/2007	MESTRADO	15
16.UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (11/02/2015) DOUTORADO (11/02/2015)	MESTRADO (11/02/2015) DOUTORADO (11/02/2015)	16
17.UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	01/03/2016	MESTRADO	13
18.UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	MESTRADO (01/01/2007) DOUTORADO (01/08/2017)	MESTRADO (01/01/2007) DOUTORADO (01/08/2017)	12
19.UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (01/01/2007) DOUTORADO (01/03/2016)	MESTRADO (01/01/2007) DOUTORADO (01/03/2016)	23
20.UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE	MESTRADO (01/01/2004) E DOUTORADO (01/01/2013)	MESTRADO (01/01/2004) E DOUTORADO (01/01/2013)	20
21.UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (01/01/2013) E DOUTORADO (29/02/2016)	MESTRADO (01/01/2013) E DOUTORADO (29/02/2016)	21
22.UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA	MESTRADO (01/01/2019) E DOUTORADO (30/06/2015)	MESTRADO (01/01/2019) E DOUTORADO (30/06/2015)	19
23.UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA	01/01/2009	MESTRADO PROFISSIONAL	20
24.UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (01/01/2010) E DOUTORADO (12/08/2019)	MESTRADO (01/01/2010) E DOUTORADO (12/08/2019)	20
25.UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO+ EM CONTABILIDADE	MESTRADO (01/01/2005) DOUTORADO (01/01/2014)	MESTRADO (01/01/2005) E DOUTORADO (01/01/2014)	17
26.UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (01/01/1998) E DOUTORADO (04/08/2014)	MESTRADO (01/01/1998) E DOUTORADO (04/08/2014)	24

27.UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	CONTABILIDADE	03/04/2017	MESTRADO	9
28.UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	02/03/2015	MESTRADO	17
29.UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	18/04/2016	MESTRADO	15
30.UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA	16/03/2015	MESTRADO	9
31.UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (UPM)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E FINANÇAS EMPRESARIAIS	01/01/2008	MESTRADO PROFISSIONAL	13
32.UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	MESTRADO (01/01/2005) E DOUTORADO (01/01/2008)	MESTRADO (01/01/2005) E DOUTORADO (01/01/2008)	16
<b>DOCENTES VINCULADOS AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS</b>				<b>484</b>
<b>DOCENTES VINCULADOS A MAIS DE UM PROGRAMA</b>				<b>36</b>
<b>TOTAL DE DOCENTES SEM DUPLICIDADES</b>				<b>448</b>

Fonte: elaboração própria