



EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

EPISTEMOLOGY OF TEACHING KNOWLEDGE: A STUDY IN POSTGRADUATE PROGRAMS

Recebido em 29.04.2022 Aprovado em 08.08.2022

Avaliado pelo sistema double blind review

DOI: 10.12712/rpca.v16i2.54263

Simone Rodrigues Zabolotny

simonezabolotny@furg.br

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade/Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande/Rio Grande do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0965-5439>

Alexandre Costa Quintana

professorquintana@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade/Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande/Rio Grande do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6896-9465>

Ana Paula Capuano da Cruz

anapaulacapuanocruz@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade/Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande/Rio Grande do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6064-1614>

Resumo

O objetivo do estudo foi compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Em termos metodológicos, na primeira etapa, ocorreu uma pesquisa de levantamento, e na segunda, entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados apontaram que os saberes mais mobilizados foram os profissionais, indicando uma lacuna na formação pedagógica dos professores investigados. Já em relação a construção dos saberes, os achados da pesquisa revelaram que estes foram construídos durante as suas trajetórias antes de ingressar na carreira docente, no ambiente da Pós-Graduação *stricto-sensu*, na vivência com seus mestres.

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

Abstract

The objective of the study was to understand how the process of construction of knowledge mobilized by professors of the *stricto-sensu* Postgraduate Programs in Accounting takes place. In methodological terms, in the first stage, there was a survey research, and in the second, semi-structured interviews with professors. The results showed that the most mobilized knowledge were professionals, indicating a gap in the pedagogical training of the investigated teachers. Regarding the construction of knowledge, the research findings revealed that they were built during their trajectories before entering the teaching career, in the *stricto-sensu* Postgraduate environment, in the experience with their masters.

Keywords: Teaching Knowledge. Sociological Theory of Identity. Postgraduate *stricto sensu*.

Introdução

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). Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), no contexto brasileiro, a inserção da temática dos saberes da docência deu-se, inicialmente, pelas obras dos canadenses, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de Gauthier (2013), e pelo norte-americano Shulman (1987) e, posteriormente, pela publicação dos trabalhos de autores brasileiros, como: Cunha (2007); Pimenta (1998, 2002) e do suíço Perrenoud (2000).

Com base nesses estudos, a profissão docente vem sendo pesquisada a partir de uma diversidade de abordagens e países desde 1980 (Tardif, 2014). E dentre as diversas oportunidades de abordagem acerca desta temática, os conhecimentos e os saberes que ela demanda, têm contribuído para desvendar a genealogia desta profissão (Barp, 2012).

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.

Neste contexto, inserem-se os docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, 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 elucidar como acontece a aquisição dos saberes destes docentes, percebe-se a necessidade de compreender a trajetória de vida e profissional do professor. Uma vez que, ao analisar 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).

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, analisou-se a aquisição dos saberes relacionando com a construção da identidade, sob a perspectiva do autor Claude Dubar (2005). A opção teórica pela Teoria Sociológica da Identidade sustenta que a construção da identidade ocorre por meio das interações sociais nos diferentes ambientes.

Dessa forma, embora existam estudos progressos 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.

Assim, estudos progressos indicam sugestões para pesquisas futuras 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.

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).

Neste contexto, o objetivo geral do estudo foi compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. E com a intenção de se adquirir um entendimento mais amplo sobre a finalidade e os limites deste trabalho, o objetivo principal foi desdobrado, levando aos seguintes objetivos específicos: primeiro, identificar os saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; e posteriormente, descrever como ocorre o processo de construção dos saberes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

O estudo propõe contribuir para a carreira docente, pois os achados do estudo podem trazer contribuições para a formação do professor e melhoria da sua prática nas instituições de ensino, o que tenderia a resultar em melhor qualidade na educação. Assim, cabe aqui mencionar que os Programas de Pós-Graduação 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.

A pesquisa justifica-se, uma vez que analisar como ocorre a constituição dos saberes dos docentes na área de contabilidade torna-se oportuno, já que contribui para o futuro da profissão contábil, para a formação do profissional e pelo aperfeiçoamento contábil (Araújo & Andere, 2006). Já que, por meio da identificação de como os saberes são adquiridos é possível traçar iniciativas com o objetivo de propiciar a qualificação da formação docente, a partir de discussões a respeito da carreira docente, assim como fomentar a inclusão de uma formação continuada.

A docência universitária tornou-se campo de estudos recentemente, a partir do século XX, na área da profissionalização docente, 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 (Zabala, 2004).

Referencial Teórico

Esta seção está estruturada em dois subtítulos, com objetivo de abordar e descrever as fundamentações teóricas, os conceitos e as definições da pesquisa. A primeira seção, dedica-se a descrever os quatro saberes docentes. E a segunda seção, apresenta a Teoria Sociológica da Identidade.

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). 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: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial.

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.

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).

Os saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2014), referem-se aos saberes organizados sob a forma de disciplinas, localizados nos diversos campos do conhecimento, 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).

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).

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).

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).

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.

Teoria Sociológica da Identidade

Os estudos sobre a construção da Identidade Social iniciaram nas décadas de 1980 e 1990 por meio das contribuições do Interacionismo Simbólico, que buscou analisar o conceito da identidade sob o olhar da Sociologia. De acordo com o Interacionismo, definido como uma linha de pesquisa sociológica e sociopsicológica, a identidade é formada 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, o mercado de trabalho, desta maneira, a sua identidade vai se moldando (Zanatta, 2011). Apoiado nesta compreensão, Claude Dubar inicia seus estudos a partir da concepção de que a identidade é um resultado dos processos de socialização.

Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 209), “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.” Nesta perspectiva, Ciampa (1987), entende que a identidade pode ser percebida como uma metamorfose, ou seja, é um processo que está sempre se modificando em função das relações existentes, e esta transformação é o resultado provisório da interação entre a história do docente, seu contexto histórico e social e seus projetos.

Segundo Dubar (2005) o processo de construção da identidade profissional ocorre através de dois processos, denominados pelo autor de processo biográfico e processo relacional. Estes processos para autor são inseparáveis. O primeiro refere-se à identidade para si, o segundo é a identidade para o outro. Segundo o autor “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser re(construída) em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” (Dubar, 2005, p. 135). Esta afirmação se aproxima de Ciampa (1987), que afirma que a identidade se constrói na e pela atividade.

Assim, para o autor, o conceito de identidade pode ser abordado sob a perspectiva sociológica, no momento em que se consegue restituir e colocar no centro a relação identidade para si e identidade para o outro, isso faz com que a socialização se torne possível, ou seja, através da integração destes processos, “a identidade nada mais é que 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.” (Dubar, 2005, p. 136)

Nas palavras do autor, a identidade social é uma combinação entre o processo relacional e o processo biográfico (Dubar, 2005, p. 142). Para explicar como ocorre o processo de construção da identidade social, Dubar (2005) caracterizou os processos como heterogêneos:

Processo Biográfico é a interiorização ativa, a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, a formação da identidade ocorre por meio das interações sociais que o indivíduo participou 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. Este processo é subjetivo e pode ser compreendido pelo conteúdo e pelo modo em que o sujeito narra à sua trajetória de vida, pela relação do sujeito com o presente, passado e futuro, e como é percorrido o caminho da identidade herdada até a identidade visada (Zanatta, 2011).

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, em que as relações assumem um caráter mais objetivo e genérico. Segundo Zanatta (2011), o processo relacional é objetivo, é o percurso da atribuição de uma identidade até a sua incorporação, também pode ser entendida como o reconhecimento proveniente das instituições, da maneira como o sujeito é percebido e identificado.

A abordagem sociológica de Dubar parte do pressuposto que estes dois processos não necessariamente se combinam, pois quando seus resultados divergem, há um conflito entre a identidade social “virtual”, atribuída a um indivíduo, e a identidade social “real” que é incorporada pelo indivíduo (Dubar, 2005). O autor, intitula de identidades sociais virtuais a atribuição ou rotulagem que as instituições ou os agentes sociais atribuem ao indivíduo e as identidades sociais reais é a identidade incorporada pelo indivíduo em sua trajetória de vida.

Assim, a identidade nada mais é que 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 (Dubar, 2005, p. 136).

A identidade é entendida como um efeito da socialização, ou seja, quando o indivíduo se envolve em variadas esferas, todas relacionadas, como por exemplo, família, trabalho, escola, este acaba assumindo os papéis sociais correspondentes a estes cenários (Zanatta, 2008). Diversos autores entendem que a identidade social é um produto dos processos de socialização, como Strauss (1999), Goffman (1985, 1988), e Dubar (1998, 2001, 2005), mesmo havendo discordâncias entre algumas ideias e na articulação de conceitos.

No entorno destas questões, Zanatta (2008) afirma que a identidade é construída através das relações face a face entre os indivíduos. Para Kaufmann (2004), qualquer troca, na relação com os outros, mesmo que insignificante, é percebida e interpretada. Nesta troca há a busca de reconhecimento, ou seja, o processo identitário procurará reconhecer-se e mais do que isso, procurará sentir-se reconhecido sua atuação em uma determinada esfera de socialização (Kaufmann, 2004).

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.

Procedimentos metodológicos

Delineamento e Instrumentos da Pesquisa

Como este estudo tem por objetivo compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, optou-se pela utilização da abordagem quantitativa e qualitativa. Sob o ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa enquadra-se como descritiva. Na primeira etapa, como instrumento de pesquisa, elaborou-se um questionário eletrônico, o qual foi encaminhado por meio do GOOGLE FORMS. Para a construção do instrumento de pesquisa (questionário), primeiramente, realizou-se uma revisão da literatura acerca da temática.

Na sequência, de posse dos saberes elencados de acordo com a literatura elaborou-se o questionário. 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 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 vivencia 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, 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.

Para a construção do roteiro de entrevista, 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.

Universo e Amostra da Pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa (aplicação do questionário), a população que foi analisada foram os docentes vinculados aos trinta e dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis do Brasil e a amostra foi composta pelos docentes que responderam 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.

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.

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, tinha-se 112 respostas. Assim, foi realizado um novo envio, a 4ª tentativa, e obteve-se apenas mais 23 respostas. 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 13ª 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 1 com as informações a respeito das entrevistas realizadas.

Quadro 1 – 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. 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.

Apresentação e análise dos resultados

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 questões sobre os saberes Experienciais.

A Tabela 1 evidencia a classificação dos saberes conforme a média das respostas. Os saberes foram dispostos dos mais mobilizados para os menos mobilizados pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação stricto sensu.

Tabela 1 – Classificação dos saberes conforme a média das respostas por saberes

SABERES	MÉDIA	TIPO
Dar suporte aos alunos e orientandos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas	4,55	PROFISSIONAIS
Incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas	4,54	PROFISSIONAIS
Manter uma relação harmoniosa com os alunos e orientandos	4,50	PROFISSIONAIS
Possuir domínio do conteúdo das disciplinas que ministra	4,49	DISCIPLINAR
Abordar de forma clara os assuntos tratados	4,44	PROFISSIONAIS
Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa	4,39	DISCIPLINAR
Elaborar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas	4,25	DISCIPLINAR
Conhecer o projeto pedagógico do curso e da Instituição	4,24	CURRICULAR
Possuir domínio dos conhecimentos da linha de pesquisa do programa em que atua	4,24	DISCIPLINAR
Elaborar planos de aula de acordo com as exigências da Pós-Graduação	4,16	CURRICULAR
Possuir domínio de conhecimentos metodológicos, voltados para a pesquisa na área de atuação	4,15	DISCIPLINAR
Perceber a relação entre o assunto pesquisado e os demais assuntos de interesse da área de pesquisa	4,11	DISCIPLINAR

Conhecer as exigências curriculares para a Pós-Graduação no Brasil (exigências CAPES)	4,07	CURRICULAR
Possuir conhecimentos didáticos-pedagógicos	4,01	PROFISSIONAIS
Elaborar avaliações adequadas em relação ao conhecimento transmitido	4,01	PROFISSIONAIS
Planejar as aulas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso	4,01	CURRICULAR
Conhecimentos atualizados, adquiridos, e requeridos pela prática docente	4	EXPERENCIAL
Atualização do meu trabalho frente às exigências na pesquisa	3,91	EXPERENCIAL
Utilização de estratégias de ensino (condução de seminários, utilização de aulas expositivas, leitura e debates de texto, metodologias ativas)	3,86	PROFISSIONAIS
Conhecimentos adquiridos/atualizados por meio da interação com os pares e alunos	3,86	EXPERENCIAL
Conhecimentos produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao trabalho	3,67	EXPERENCIAL
Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso	3,64	CURRICULAR

Fonte: Dados da pesquisa

Constata-se a 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 desse ambiente os saberes com maiores médias 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 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.

Análise da Construção dos Saberes Mobilizados

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 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.

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). 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).

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.

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 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).

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. 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.

Spudeit e Cunha (2016) relatam que antes de pertencer a um grupo profissional, o professor possui uma identidade social pregressa, 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).

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).

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, 2016).

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.

Portanto as 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. 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; Araújo & Andere, 2006; Konrad, 2015).

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.

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).

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). 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:

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 seminais, autores clássicos da linha de pesquisa (Entrevistada nº 1).

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.

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.

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.

Assim, 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.

Saberes Curriculares

Outro saber investigado neste estudo foram os saberes curriculares. 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).

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 aí 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).

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.

Segundo Silva, Reina, Ensslin e Reina (2012) a avaliação da CAPES 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.

Saberes Experienciais

Quanto aos saberes experienciais, a partir das análises das entrevistas percebeu-se que a convivência com os alunos e pares tem representado importante contribuição para o desenvolvimento dos saberes experienciais. 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. Portanto, as 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 espaço em um ambiente de pesquisas, em que aprendem com os alunos. 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.

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 o relato 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)

Além da convivência com os alunos, 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. 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. (Entrevistado nº 4).

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 nº 2).

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, 1998). 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 ressignificando-os (Tardif, 2014).

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).

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, 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 passam por um processo formativo voltado para a construção dos saberes para a carreira docente.

Em sua trajetória profissional, portanto, o professor incorpora a sua formação a suas vivências com seus pares. São experiências que abrangem 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, orientações, 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.

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. A partir dos dados quantitativos 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.

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 ressaltados 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 médias foram mínimas.

Nesse sentido, a pesquisa contribui 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, dessa forma, essa situação parece permanecer.

Ainda, o estudo contribui 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 na sua formação.

Cabe mencionar, que como implicações esse estudo indica que os professores 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, poderiam 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.

Dentre as limitações encontradas, o estudo apresentou uma baixa taxa de respondentes em relação a população, na primeira etapa da pesquisa. 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 (REIS, 1997; HAIR et al., 1995).

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

- Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 263-280.
- Araújo, A. M. P., & Andere, M. A. (2006). Análise das Competências do Professor do Ensino Superior em Contabilidade: um estudo exploratório. *Congresso Brasileiro de Custos-ABC*, 13, Belo Horizonte, Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barp, A. D. (2012). 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 (Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, Brasil).

- Cardoso, S. S. (2014). *Subjetividade docente: Identidade e Trajetória do ser Professor* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, Brasil).
- 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, 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 J., A. S. (2013). Saberes experienciais como ponto de partida para formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. *Saberes em Perspectiva*, 3(5), 47-56.
- Cunha, E. R. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, 1(2), 31-40.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Farhat, N. M. (2107). *Saberes pedagógicos: um estudo com docentes de pós-graduação latu sensu de uma IES* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Ferenc, & Saraiva, A. (2010). 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, 573-589.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência, *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56.
- 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.
- Martins, G. A.; Theóphilo, C. R. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP, 161-178.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, N. B. (2001). Saberes docentes e processos formativos. *Revista Diálogo Educacional*, 2(3), 43-57.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Revista Educar*, 34, 169-184.
- Santos, G. T. (2017). *A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração* (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Brasil).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silva, A. C. H. (2016). *Os processos de socialização e a formação de identidade profissional docente: o caso dos Professores de Ciências em início de carreira* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Silva, G. R. (2012). *Professor universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis: saberes e práticas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Santos, Brasil).
- Silva, H. A. S., Reina, D. R. M., Ensslin, S. R., Reina, D. (2012). Programas de Pós-Graduação em contabilidade: análise da produção científica e redes de colaboração. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 6(14), 146-162.

- Slomski, V. G. (2008). *Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis*. Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 8., São Paulo, Brasil.
- Spudeit, D., & Cunha, M. V. (2016). O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina. *Em Questão*, 22(3), 56-83.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 1(4), 215-233.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tozetto, S. S. (2011). Os saberes da experiência e o trabalho docente. *Teoria e Prática da Educação*, 14(3), 17-24.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.