

## FORMAÇÃO, CONHECIMENTOS DA PRÁTICA E EXPERIÊNCIA COM O ENSINO: UM ESTUDO COM DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Lilian Pereira de Souza <sup>1</sup>  
Patrícia Angelo Nanni <sup>2</sup>  
Marcelo Marchine Ferreira <sup>3</sup>  
Osmar Antonio Bonzanini <sup>4</sup>

### RESUMO

O objetivo do estudo foi descrever características relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, ao nível de conhecimento da prática, experiência docente e crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem dos professores do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública estadual do Paraná. A prática docente envolve titulação adequada, conhecimentos específicos e planejamento das atividades enquanto professor do ensino superior. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, bibliográfico e com abordagem quanti-qualitativa, realizado mediante o uso de questionários estruturados, em que os dados foram tabulados em planilha eletrônica. Os principais resultados indicam que a maioria dos respondentes possui vínculo de trabalho temporário e detém a titulação de mestre. Também, observou-se que em torno de 30% do tempo desses servidores são gastos com planejamento e preparação de aulas, tempo este maior do que estes estão em sala com os acadêmicos. Há, ainda, preocupação, por parte dos entrevistados, em buscar melhor qualificação para ser bons professores e parte da sua satisfação como docente está ligada ao fato de ter uma boa relação com os alunos.

**Palavras-chave:** Habilidades. Contabilidade. Professor.

### TRAINING, PRACTICE KNOWLEDGE AND TEACHING EXPERIENCE: A STUDY WITH ACCOUNTING SCIENCE TEACHERS

#### ABSTRACT

The objective of the study was to describe characteristics related to the professional development of teachers, at the level of knowledge of the practice, teaching experience and personal beliefs about the teaching and learning of the teachers of the Accounting Sciences course at a state public university in Paraná. Teaching practice involves adequate qualifications, specific knowledge and planning of activities as a teacher of higher education. This is a descriptive, exploratory, bibliographic study with a quantitative and qualitative approach, carried out using structured questionnaires, in

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Ciências Contábeis. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR *campus* Campo Mourão.

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Ciências Contábeis. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR *campus* Campo Mourão.

<sup>3</sup> Professor. Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Maringá – UEMb, Doutor pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Docente do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR *campus* Campo Mourão.

<sup>4</sup> Contador, Doutor em Gestão pela UTAD/Portugal. Professor de Ensino Superior. Membro da Academia de Ciências Contábeis do RGS e Conselheiro do CRCRS.

which the data were tabulated in an electronic spreadsheet. The main results indicate that most respondents have a temporary job and hold a master's degree. Also, it was observed that around 30% of the time of these servers are spent on planning and preparing classes, more time than they are in class with academics. There is also concern, on the part of the interviewees, in seeking better qualification to be good teachers and part of their satisfaction as a teacher is linked to the fact of having a good relationship with the students.

**Keywords:** Skills. Accounting. Teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

São crescentes as discussões sobre os aspectos que intervêm na formação de professores, com atenção especial ao meio acadêmico. Nessa perspectiva, emerge a preocupação em refletir acerca dos saberes docentes necessários para legitimar a atuação do professor, o que tem reunido esforços de estudiosos do tema. Assim, muitos pesquisadores vêm estudando a base de conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas.

Nessa linha, Cardoso et al, (2012) enfatizam que uma das contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, ainda na década de 1980, resultou no reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. A partir de então, diversos estudos têm sido desenvolvidos, tendo o conhecimento sobre a docência – e o fazer docente – como objeto, com foco no que pensam e acreditam os próprios professores.

De acordo com Vieira e Araújo (2016), alguns autores têm se destacado com a publicação de estudos nos quais categorizam os saberes e conhecimentos que acreditam ser necessários para o desempenho da docência, como é o caso de Wilson, Shulman e Richert (1987), Miranda et. all. (2012), Pimenta e Anastasiou (2002), Lessard e Lahaye (1991) e Tardif e Raymond (2000), os quais enfatizam que o desenvolvimento do campo de pesquisas sobre docentes no Brasil data dos anos noventa, sendo fortemente influenciado por estudos internacionais desenvolvidos desde o início da década de oitenta.

Tais influências tornam-se evidentes se for tomada como base a tendência das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a importância que procura compreender a prática pedagógica a partir de toda complexidade que envolve tanto no que tange à própria atividade de ensinar, quanto ao fato de que os agentes dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias,

trajetórias, expectativas e experiências singulares.

Dessa forma, este estudo teve o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a temática abordando as características relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, ao nível de conhecimento da prática e experiência com o ensino e às crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem dos professores de contabilidade de uma instituição de ensino superior pública do Estado do Paraná. Especificamente o mesmo foi aplicado aos professores do curso de Ciências Contábeis do campus de Campo Mourão da UNESPAR.

Adicionalmente, o estudo justifica-se pela necessidade de esclarecer o modo pelo qual o professor desenvolve e estabelece relações com o processo de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a sua formação pedagógica, sem haver, contudo, intenção em esgotar o tema abordado. Igualmente, quando se coloca em evidência a área da contabilidade, o estudo também se apresenta pela falta de pesquisas sobre essa temática, de forma especial em um momento em que a contabilidade sofre imensas mudanças, tanto na atividade profissional, quanto dentro da sala de aula.

Além da introdução, este artigo está estruturado em mais quatro seções, a saber: revisão de literatura, método e técnicas de pesquisa apresentação dos resultados e discussões. Nas considerações finais é apresentada a principal conclusão do estudo, sugestões de novos ciclos de pesquisa, as limitações do estudo e as contribuições gerais averiguadas.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

Esta seção traz um breve resgate teórico dos temas abordados. Inicia com a ligação entre contador e professor, a ligação entre ensino e aprendizagem, as bases do conhecimento e culmina com o processo de raciocínio pedagógico, aspectos importantes para atingir os objetivos propostos no estudo.

### **2.1 A teia que entrelaça as profissões: o contador e o professor**

Aprender a identificar o ciclo de vida da carreira do docente tem se tornado o foco de muitas pesquisas. Colaborações relevantes para o melhor entendimento da

vida do docente têm surgido por meio desses estudos que aperfeiçoam as teorias e as pesquisas na área da formação profissional (BURNIER, DURÃES, PAZ, SILVA E SILVA, 2007).

Segundo Laffin (2002) a profissão docente, ao emergir da profissão do contador, tem como referência a formação deste profissional em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, pois essa é a exigência mínima para ingresso na carreira de professor. Ainda, com base na visão de Laffin (2002) ser professor no ensino superior de contabilidade é uma atividade derivada da sua rede de relacionamentos diretamente ligados à área contábil e não de uma história de formação para a docência. Para dar um melhor entendimento ao conhecimento contábil em sala de aula, o mesmo autor afirma que é essencial predominar a racionalidade de métodos e procedimentos que transpõe a construção do conhecimento na área de contabilidade.

Entretanto, a elaboração da formação pedagógica vai muito além do necessário, estudos vêm sendo realizados com o propósito de identificar a ausência de uma formação adequada e quais as características que definem aqueles docentes que se destacam no processo de ensino. A formação profissional do professor de contabilidade é de extrema importância, pois as atribuições do contador vão além de meros processos de escrituração ou até mesmo emissão de relatórios (LAFFIN, 2002). Suas competências devem ser utilizadas visando fornecer informações essenciais para refletir na totalidade da organização para atingir seus objetivos.

De acordo com Miranda et al., (2012, p. 144), a formação do contador nos dias atuais, exige do profissional uma eficiência mais significativa dado que as ações das organizações se tornaram mais relevantes, neste sentido há de se destacar a importância tão somente conceitual e disciplinar para resolver problemas cada vez mais complexos. Entretanto são grandes os desafios, e para superá-los é importante conhecer o docente que atua no ensino de contabilidade, analisar a sua formação profissional, os princípios da formação de processo de ensino-aprendizagem, e as competências fundamentais na docência que entrelaçam suas práticas em sala de aula.

Os profissionais quando chegam à docência carregam ao meio acadêmico diversas experiências do que é ser professor (SANGSTER, 2014). Em geral, tais experiências lhes permitem dizer quais seriam bons profissionais, entretanto é algo que reflete em suas vidas os quais foram mais significativos de forma a contribuir para

a sua formação pessoal e profissional (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002). Dessa forma, esses profissionais de início de carreira não se reconhecem como professores, visto que olham o ser professor e a universidade na perspectiva do ser aluno.

## **2.2 O ensino, a aprendizagem e a aprendizagem para o ensino**

O ensino e a aprendizagem de qualquer disciplina escolar, inclusive aquelas inseridas no Curso de Ciências Contábeis, resultam de uma relação social, fruto das interações humanas (CORDEIRO, 2009). Dessa forma, não podem se resumir a meros procedimentos metodológicos isolados. Para o mesmo autor, esse conjunto de interações humanas, conseqüentemente sociais e históricas pode ser compreendido sob a denominação de relação pedagógica, que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre professor, os alunos e o conhecimento.

Nesse cenário, a relação pedagógica entre professores e alunos também envolvem outras dimensões e personagens da realidade do processo de ensino e aprendizagem, e manifestam a visão de superação de que o professor seja apenas um transmissor de conhecimento, trilhando o caminho de que este, através da sua prática pedagógica, para os alunos assuma o incentivo a busca, a descoberta, a comparação, análise e a organização do conhecimento; além disso, o incentivo a crítica, a corresponsabilidade no processo de aprendizagem e a sua própria autonomia (MASETTO, 1999).

De acordo com Mizukami (2004), as pessoas não aprendem a partir de experiências, mas de pensamentos sobre a experiência. Um caso é uma versão lembrada, recontada, revivida e refletida de uma experiência direta. O autor acrescenta que o processo de lembrar, recontar e refletir é o processo de aprender pela experiência. Há que se considerar, ainda, um conjunto de princípios que podem explicar a eficácia dos casos de ensino e dos métodos de casos, em processos formativos da docência, para estimular e propiciar aprendizagem efetiva, significativa e duradoura entre aqueles que trabalham com eles, estes princípios podem ser denominados de atividade, reflexão ou metacognição, colaboração e formação de uma comunidade ou de uma cultura de apoio (MIZUKAMI, 2004).

Para tratar do conceito que envolve o termo profissão, faz-se necessário um olhar sobre a proposição de Flexner (1915), na forma da identificação de um indivíduo cujo tempo, em sua totalidade, é dedicado à mesma atividade, diferente daquele cuja atuação em determinada ocupação ocorre de forma provisória ou transitória. Sua origem, de acordo com Carr-Saunders e Wilson (1933), resulta da reunião de pessoas que praticam a mesma técnica, baseada em uma formação especializada.

Na literatura contemporânea relacionada ao tema, o termo profissão é apresentado em linha com determinadas categorias, tais como advogados, médicos, contadores, professores e engenheiros, na forma de atividades especializadas, o que lhes confere, de acordo com Freidson (1986), elevado *status*, poder e prestígio. Ocupações, por outro lado, são atividades transitórias ou provisórias, sem conhecimentos específicos, as quais, conforme Carr-Saunders e Wilson (1933), não exigem treinamento e são realizadas de forma autônoma, mesmo que remunerada. Ainda, de acordo com Freidson (1986), a educação formal requerida para utilização em determinadas posições de trabalho é o marco que distingue as ocupações das profissões, algo como uma forma de credenciamento, que atua como um mecanismo de reserva de mercado.

De acordo com Mizukami (2004), a meta de uma profissão é a realização de serviço, que envolve propósitos sociais e responsabilidades técnicas e morais, no entanto, profissionais utilizam corpos de conhecimentos e habilidades não prontamente disponíveis em todas as pessoas, mas num grupo específico que aprendeu a profissão. Para tanto, pode-se introduzir as funções de aprendizagem baseada em casos na formação de professores como uma resposta a dois problemas centrais: aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática.

É importante ressaltar que as profissões mudam, por várias causas. Primeiramente, porque as regras da prática mudam resultantes de adequações legais, emanadas, por exemplo, do Estado ou das respectivas Ordens Profissionais (SANGSTER, 2014; LESTER, 2016). Também sofrem alterações porque as políticas mudam. Contudo, o processo de crescimento de conhecimento, o criticismo e o desenvolvimento na academia conduz a novas compreensões e novas perspectivas e novas formas de interpretar o mundo (MIZUKAMI, 2004).

Dessa forma, por mais que a base de conhecimento acadêmico e a titulação requerida sejam necessárias ao exercício profissional, ela não é suficiente, uma vez

que os profissionais aprofundam seus conhecimentos ao longo do exercício de suas atividades (MIZUKAMI, 2004). Isso ocorre tanto individualmente quanto em termos de comunidades inteiras de prática e as lições da prática deveriam ter uma forma de informar e co-dirigir o próprio desenvolvimento do conhecimento da academia.

### **2.3 A base do conhecimento para o ensino**

De acordo com Tardif (2014), existe atualmente uma sólida base de conhecimentos para se estudar o trabalho dos diferentes agentes do meio escolar, sobretudo os docentes.

Aprofundando tal entendimento, Mizukami (2008) enfatiza que deveriam ocorrer três eixos essenciais para construir a base de conhecimentos necessários para o exercício da docência, sendo:

- conhecimento sobre os alunos - o que implica a necessidade de conhecer também métodos eficientes de ensino, aprendizagem e de aquisição e desenvolvimento de uma linguagem compatível com o perfil desse público;
- conhecimento sobre a matéria a ser ensinada - contemplando currículos, objetivos, metodologias, referenciais focados nos propósitos mais amplos do papel educacional;
- conhecimento de formas de avaliação e de manejo de classe - compatíveis com a diversidade de seus alunos e múltiplas interações, com as quais vai se deparar no cotidiano da sala de aula.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), é a experiência de trabalho que se constitui em fundamento do saber, pois os saberes experienciais são frutos da vivência cotidiana que alicerça a prática e as competências profissionais. Ainda, os mesmos autores reforçam que há uma valorização da pluralidade do saber profissional docente, porém, com destaque para os saberes experienciais, ou seja, aqueles que emergem da prática e da vivência cotidiana, constituindo como o núcleo vital do saber docente.

Na visão de Bezerra (2018), os professores ensinam orientados por condutas exteriores à escola, provenientes da cultura produzida pela sociedade humana em que estão inseridos, sendo ser desta mesma cultura humana, que vem os saberes que os professores utilizam na sua atuação docente, pois em geral, esses professores

não são produtores nem escolhem livremente o conteúdo que ensinam aos seus alunos nas escolas em que atuam. Por isso, o autor afirma que os conhecimentos e saberes ensinados na atuação docente cotidiana não são produzidos pelos professores, pois Tardif afirma que:

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação a prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2014, p. 40 e 41).

Dessa forma, os professores mantêm uma relação apenas de transmissores, de repassadores dos saberes e conhecimentos que ensinam, pois estes não são produzidos por eles. A função social da docência na educação escolar é a de reprodutor de um saber produzido em outras dimensões sociais e científicas, seja na universidade ou nos institutos de pesquisa, seja nos Ministérios ou secretarias de Educação de cada região ou estado-membro da federação, como no caso do Brasil. A Prática educativa, desse modo, fica condicionada a apenas um processo de ensino-aprendizagem, limitado ao domínio de estratégias metodológicas de ensino e ao ambiente intrínseco da escola (BEZERRA, 2018, p. 23).

No entanto, Bezerra (2018) cita que em pesquisas realizadas por Tardif (2014), observa-se que a prática docente dos professores é orientada, pelo que este pesquisador nomeia de “saberes experienciais”, ou o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docentes e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos, como se afirma anteriormente. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, mas são compostos por objetos-condições, nos quais estão inclusas relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 250)

Para Lessard e Lahaye (1991) em diferentes produções, entendem que é na relação que o docente mantêm com esses objetos-condições que são estabelecidas as diferenciações e distanciamentos entre os saberes da formação inicial, os saberes disciplinares e curriculares, e os saberes da experiência. Sendo assim, alguns professores acabam rejeitando a formação inicial, obtida nos cursos superiores, inclusive frente às prescrições curriculares e pedagógicas oficiais, enquanto outros as reavaliam sob o aspecto das vivências adquiridas e há ainda aqueles que consideram

o que existe nestes currículos e prescrições oficiais apenas o que for significativo e aproveitável para a realidade que atuam.

De acordo com Shulman (1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que submete à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. O autor acrescenta que os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e a forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria.

Shulman (1987) cita várias categorias dessa base de conhecimento, como: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimentos dos contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais, onde esses tópicos podem ser agrupados em quatro itens, a saber:

- Conhecimento de conteúdo específico: refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluindo tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos, etc. de uma área específica de conhecimento quanto relativas à construção dessa área.
- Conhecimento pedagógico geral: inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimento dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentos de como os alunos aprendem) e conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e cultura.
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: trata-se de um tipo de conhecimento novo, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se combinam com outros tipos de conhecimentos. É uma forma de conhecimento do conteúdo, que inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino.

Em concreto, a segregação apresentada por Shulman (1987) vai além da respectiva proposição, visto que há, quanto ao aprendizado, o processo de raciocínio pedagógico, apresentado a seguir.

## **2.4 O processo de raciocínio pedagógico**

O processo de raciocínio pedagógico tem início com o entendimento e conceitos de um mesmo conjunto de ideias e conteúdos semelhantes, com o conhecimento das estruturas e princípios que tem por base as disciplinas e a elaboração dos conteúdos que a constituem.

Vários pesquisadores dentre eles Wilson, Shulman e Richert (1987), denominam o processo de raciocínio pedagógico como um processo em que professores transformam conhecimento em ensino a partir de uma base de conhecimento profissional.

Vieira e Araújo (2016) enfatizam que o modelo de raciocínio pedagógico envolve processos inerentes às ações educativas e retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. Também defendem a ideia de que é concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar, sendo eles: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

De acordo com Rinaldi (2012), a base de conhecimento para o ensino e o modelo de raciocínio pedagógico, se constituem de aspectos fundamentais considerados nos processos de aprendizagem da docência, e ressalta que a formação do professor em interação com a prática tem importantes contribuições para o desenvolvimento do professor.

De certa forma, o raciocínio pedagógico abrange uma nova compreensão que é enriquecida, aprimorada; nem sempre vista após cada tópico ensinado, pode se desenvolver vagarosamente, com o passar dos conhecimentos adquiridos com experiências vividas, ou pode ocorrer a partir de uma situação com aptidões individuais.

Adicionalmente, os estudos desenvolvidos por Lessard e Lahaye (1991) trouxeram elementos importantes relativos à natureza e às fontes dos saberes profissionais dos professores, onde afirmam que os conhecimentos obtidos por meio

da experiência profissional estabelecem os saberes e a base de sua competência, é através destes fundamentos que o docente auto avalia sua formação tanto anterior quanto ao longo da carreira profissional.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

Este estudo, no contexto das ciências sociais, classifica-se como sendo de natureza exploratória e descritiva, quanti-qualitativo e bibliográfico, de acordo com os conceitos propostos por Berg e Lune (2014), Bhattacharjee (2012) e Beuren (2013). Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário, constituído por uma série de perguntas, abertas e fechadas. Foi aplicado aos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campo Mourão) durante o II semestre de 2019.

A aplicação do questionário teve o intuito de captar informações sobre os fatores que contextualizam e influenciam a construção da base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. A população envolveu 28 (vinte e oito) professores com amostra de 20 (vinte) questionários respondidos, cada um com composto de 20 (vinte) questões fechadas e abertas.

O questionário foi estruturado com as seguintes informações: dados pessoais, de atuação profissional, de formação, e situação funcional. Logo, os dados apresentados representam informações que caracterizam o perfil dos professores pesquisados e foram tabulados em planilha eletrônica. A partir da tabulação das respostas foi possível classificar em frequência absoluta e frequência relativa, frequência absoluta acumulada e frequência relativa acumulada, conforme o exemplo constante na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Gênero dos Professores Pesquisados

|                  | <b>Ni</b> | <b>fi %</b> | <b>Ni</b> | <b>Fi %</b> |
|------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| <b>Masculino</b> | 11        | 55          | 11        | 55          |
| <b>Feminino</b>  | 9         | 45          | 20        | 100         |
| <b>Total</b>     | 20        | 100         |           |             |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

A partir do tratamento dos dados, passou-se às análises necessárias, com

descrição dos dados, mediante a utilização de elementos da estatística descritiva, como tabelas e gráficos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do universo de 28 professores do curso de ciências contábeis da Unespar campus de Campo Mourão que receberam o questionário, 20 deles retornaram preenchidos, caracterizando uma amostra de 71%. Dos entrevistados 9 são do sexo feminino e 11 do masculino e em relação à titulação acadêmica, 60% deles possui mestrado. De acordo com as respostas obtidas, é percebido que a maioria dos investigados são do sexo masculino e possuem de 25 a 39 anos de idade. Quanto ao vínculo de trabalho evidencia-se que a maioria (70%) possui vínculo de trabalho temporário com regime de trabalho de 40 horas/semanais.

Ao identificar o total de horas (60 minutos) que os professores gastam em uma semana letiva normal com algumas atividades, como: ensino – aulas; ensino – orientação (TCC, estágios, dentre outras); planejamento ou preparação de aulas, incluindo correção de trabalhos de alunos; tarefas administrativas e outros, conforme evidenciado no gráfico a seguir.

**Gráfico 01:** Horas gastas com atividades universitárias em uma semana letiva normal - em %



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

De acordo com o que é evidenciado no Gráfico 01 é possível perceber que os professores gastam 30% das horas de uma semana letiva normal com planejamento e preparação das aulas. Ao analisar o nível de conhecimento da prática e a experiência que o professor tem com o ensino, utilizou-se das variações de escalas de respostas sendo: Nenhum, Fraco, Regular, Bom, e Muito Bom. Cada conceito corresponde a uma nota, utilizada para análise dos dados, conforme a Tabela 02, a seguir.

**Tabela 2:** Nível de conhecimento em relação à prática e à experiência com o ensino

|   | Nenhum | Fraco | Regular | Bom  | Muito Bom | Totais |
|---|--------|-------|---------|------|-----------|--------|
|   | fi %   | fi %  | fi %    | fi % | fi %      | fi %   |
| <b>A. Referencial de conteúdo e estrutura de assuntos.</b>                            | 0      | 0     | 0       | 50   | 50        | 100    |
| <b>B. Modelos, formas e práticas de avaliação de alunos.</b>                          | 0      | 0     | 5       | 65   | 30        | 100    |
| <b>C. Gestão da sala de aula e metodologia.</b>                                       | 0      | 0     | 10      | 55   | 35        | 100    |
| <b>D. Estrutura e o fluxo curricular do curso</b>                                     | 5      | 0     | 30      | 45   | 20        | 100    |
| <b>E. Práticas de ensino</b>  | 0      | 0     | 5       | 70   | 25        | 100    |
| <b>F. Projeto pedagógico do curso</b>   | 5      | 10    | 25      | 30   | 30        | 100    |
| <b>G. Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos</b>                       | 5      | 0     | 15      | 55   | 25        | 100    |
| <b>H. Gestão e administração da universidade</b>                                      | 0      | 15    | 40      | 30   | 15        | 100    |
| <b>I. Normas de funcionamento e documentos.</b>                                       | 10     | 10    | 30      | 35   | 15        | 100    |
| <b>J. Orientação dos alunos</b>   | 5      | 0     | 10      | 35   | 45        | 95     |
| <b>L. Ambiente da universidade e do campus</b>  | 0      | 0     | 45      | 35   | 20        | 100    |
| <b>M. Teorias educativas, modelos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos</b> | 0      | 0     | 15      | 65   | 20        | 100    |
| <b>N. Implicações teórico-práticas e as relações</b>                                  | 0      | 0     | 20      | 50   | 30        | 100    |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observa-se, na Tabela 02, com relação ao nível de conhecimento sobre os modelos, formas e práticas de avaliação de alunos do item B; a respeito da gestão da sala de aula, metodologias e formas de organização e de trabalho com grupos, destacado no item C; e sobre a estrutura e o fluxo curricular do curso, apresentada no item D que maior parte dos entrevistados avaliou de forma satisfatória. Em se tratando das práticas de ensino e levando em consideração a mediação do conhecimento do item E, 70 % dos professores atribuíram o conceito como sendo bom.

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso, considerando sua organização, princípios fundamentais, objetivos, perfil esperado do egresso, metodologias de ensino e formas de avaliação previstas, notou-se que 5% dos participantes afirmou não ter nenhum conhecimento, enquanto 30% disseram ter bom conhecimento e 30% ter muito bom conhecimento. Ao tratar do conhecimento sobre problemas de disciplina e de comportamento dos alunos, a grande maioria declarou ter um nível de conhecimento bom, obtendo um percentual de 55%.

Por outro lado, pode ser percebida uma insatisfação por parte dos entrevistados - item H - no que diz respeito à gestão e administração da universidade, 40% a considerou regular, o que demanda uma análise mais aprofundada deste indicador.

Quanto ao conhecimento das normas de funcionamento e documentos institucionais norteadores da vida universitária como, Estatuto, Regimento, PDI, PPI, Regulamentos etc. apresentado no item I, houve uma variação de percentual, porém 35% dos professores avaliaram como sendo de nível bom. Também foi observado no item J, a respeito, das orientações dos alunos (TCCs, Estágios, Iniciação Científica), que 45%, dos professores qualificaram como sendo muito bom.

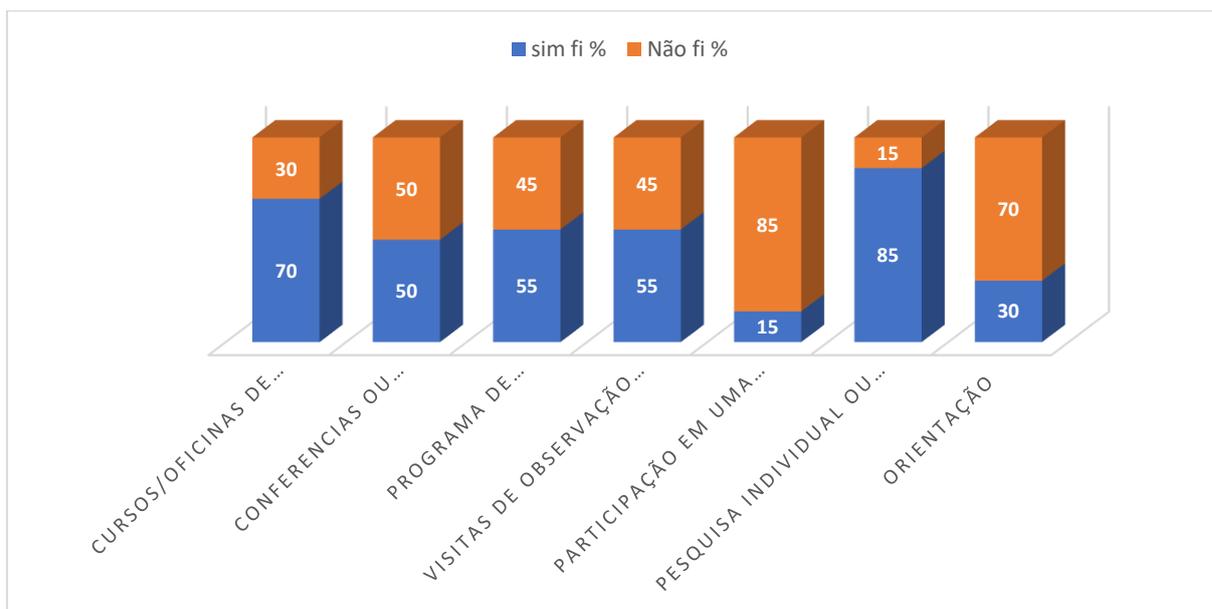
Com relação ao ambiente da universidade e do campus, no item K, 45% dos professores consideraram como tendo conhecimento regular, levando em consideração a estrutura organizacional, estrutura física, setores, funções e responsabilidades de todo o campus.

No que tange às teorias educativas, modelos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, estratégias de ensino, recursos didáticos apresentados no item L; e as implicações teórico-práticas e as relações do conteúdo, de ensino em relação às demais disciplinas e componentes curriculares do curso no item M, houve variações, mas a maior parte dos professores demonstraram um bom índice de conhecimento com relação aos conceitos aplicados, resultando entre 50% e 65% do total dos respondentes.

De acordo com as respostas obtidas, nota-se que a maioria dos professores que atuam como docente na universidade estão no intervalo de 1 (um) a 5 (cinco) anos, e aqueles que trabalham no curso de ciências contábeis estão há pelo menos 10 (anos) anos exercendo a docência.

O gráfico 02 e a tabela 03 representam informações de participações em atividades que agregaram conhecimentos e aprimoramento profissional aos professores nos últimos 18 (dezoito) meses. Os entrevistados responderam, a princípio, se participaram ou não de algum tipo de atividade no período estipulado. Observa-se que boa parte dos respondentes participa de algumas atividades, com exceção da rede de professores (network) formada para o desenvolvimento profissional, em que somente 15% alegaram ter participado.

**Gráfico 02:** Participação em atividades de desenvolvimento profissional – em %



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com relação aos cursos e/ou oficinas de trabalho, 70% declararam ter participado de atividades relacionadas a conteúdos, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação. Houve uma igualdade na amostra entre os que assistiram ou não, conferências ou seminários sobre educação equivalente a uma proporção de 50% dos pesquisados. Também pode ser observado que 55% dos entrevistados realizaram algum tipo de curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado, contribuindo e agregando conhecimentos para a sua formação profissional como professor.

Dos professores entrevistados, 55%, realizaram visitas de observação a outras universidades/instituições de ensino superior. Ainda, 85% realizaram algum tipo de pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional que contribuiu de forma significativa para sua carreira. Por fim, 70% dos respondentes não teve nenhuma orientação e/ou observação de sua prática profissional docente feita por um colega professor mais experiente.

**Tabela 03:** Relação do impacto que essas atividades tiveram no aprimoramento profissional dos participantes

|   | Nenhum | Fraco | Regular | Bom  | Muito bom | Totais |
|---|--------|-------|---------|------|-----------|--------|
|   | fi %   | fi %  | fi %    | fi % | fi %      | fi %   |
| <b>Cursos/oficinas de trabalho</b>                  | 0      | 0     | 5       | 30   | 35        | 70     |
| <b>Conferências ou seminários</b>                   | 0      | 0     | 0       | 25   | 25        | 50     |
| <b>Programa de qualificação</b>                     | 0      | 0     | 0       | 20   | 35        | 55     |
| <b>Visitas de observação a outras universidades</b> | 0      | 0     | 20      | 15   | 20        | 55     |
| <b>Participação em uma rede de professores</b>      | 0      | 0     | 0       | 5    | 10        | 15     |

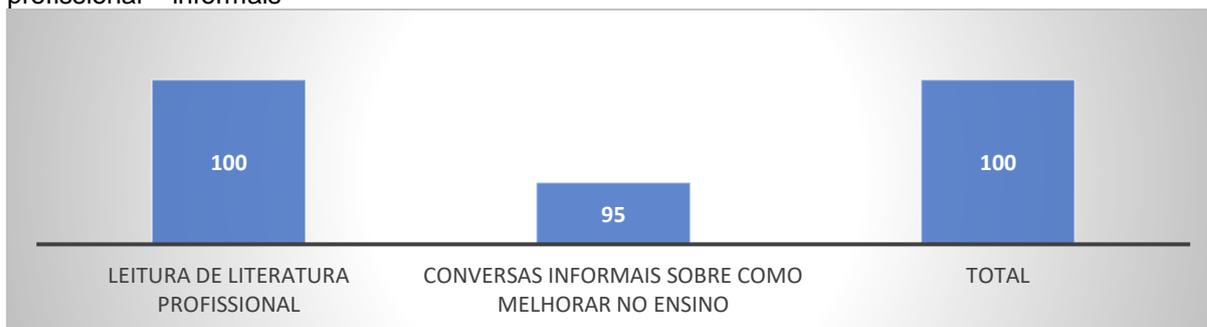
|  |   |   |   |    |    |    |
|--|---|---|---|----|----|----|
| <b>Pesquisa individual ou em colaboração</b> | 0 | 0 | 5 | 30 | 50 | 85 |
| <b>Orientação</b>                            | 0 | 0 | 0 | 10 | 20 | 30 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisar o impacto causado no aprimoramento profissional do indivíduo-em função do tempo dedicado à leitura de conteúdo profissional, em jornais, artigos/trabalhos com base em evidências e teses, 100% dos respondentes afirmaram terem tido esta experiência e destes 40% alegaram perceber um impacto positivo diante do seu aprimoramento profissional como professor de contabilidade.

Em relação às conversas sobre como melhorar o ensino, é possível observar que 95% dos respondentes afirmaram que tiveram estas conversas e 45% destes responderam ter tido um aprimoramento profissional como professor muito bom.

**Gráfico 03:** Porcentagem de professores que participaram ou não de atividades de desenvolvimento profissional – informais



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na Tabela 04, a seguir, está evidenciada a relação do impacto que as atividades docentes apresentam no seu desenvolvimento profissional, complementando as informações apresentadas anteriormente.

**Tabela 04:** Relação do impacto que essas atividades tiveram em seu aprimoramento profissional

|  | Nenhum | Fraco | Regular | Bom  | Muito Bom | Totais |
|--|--------|-------|---------|------|-----------|--------|
|  | fi %   | fi %  | fi %    | fi % | fi %      | fi %   |
| <b>Leitura de literatura profissional</b>                | 0      | 0     | 10      | 40   | 50        | 100    |
| <b>Conversas informais sobre como melhorar no ensino</b> | 0      | 0     | 10      | 40   | 45        | 95     |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com relação às crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem, 65% dos pesquisados avaliaram-se que bons professores demonstram a forma correta de solucionar um problema. Para 50% dos investigados, o papel do professor é o de

facilitar que investigações sejam feitas pelos próprios alunos. Já 55% entendem que os alunos aprendem melhor quando eles próprios encontram soluções para os problemas. Outros 40% discordam ao afirmar que o ensino deve ser organizado em torno de problemas que tenham respostas claras, corretas e em cenários nos quais boa parte dos alunos possa ter ótimo entendimento.

Ainda, 50% discordam que a quantidade de conhecimento que os alunos aprendem depende de quanto conhecimento prévio possuem – é por isso que ensinar os fatos é tão necessário, ressaltam. Foi interessante observar que 50% concordam que os alunos devem ter a possibilidade de pensar soluções para problemas práticos antes de o professor lhes mostrar como devem ser solucionados. Adicionalmente, 50% também responderam de forma afirmativa concordando de que uma sala de aula tranquila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo do aluno. E por fim, 45% de que os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico.

É necessário evidenciar que o ensino só é válido quando se associa com a aprendizagem, mas acima de tudo, mais essencial do que ter o conhecimento é saber pensar. Nesse contexto observa-se o impacto onde a maioria dos entrevistados declarou um alto nível de aprimoramento pondo em prática o pensamento e o raciocínio para ensinar e aprender a ensinar.

**Tabela 05:** Relação das crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem

|  | Discordo totalmente |      | Discordo |      | Concordo |      | Concordo totalmente |      | Totais |      |
|--|---------------------|------|----------|------|----------|------|---------------------|------|--------|------|
|  | ni                  | fi % | ni       | fi % | ni       | fi % | ni                  | fi % | ni     | fi % |
| <b>A. Bons professores demonstram a forma correta de solucionar um problema.</b>   | 0                   | 0    | 4        | 20   | 13       | 65   | 3                   | 15   | 20     | 100  |
| <b>B. Quando faço referência a um desempenho fraco, quero dizer um desempenho abaixo do nível de aproveitamento anterior do aluno.</b> | 0                   | 0    | 5        | 25   | 14       | 70   | 1                   | 5    | 20     | 100  |
| <b>C. É melhor quando o professor decide que atividade deve ser realizada.</b>   | 1                   | 5    | 7        | 35   | 7        | 35   | 5                   | 25   | 20     | 100  |
| <b>D. Meu papel como professor é o de facilitar que investigações sejam feitas pelos próprios alunos.</b>                              | 1                   | 5    | 1        | 5    | 10       | 50   | 8                   | 40   | 20     | 100  |
| <b>E. Os professores sabem muito mais do que os alunos.</b>  | 10                  | 50   | 10       | 50   | 0        | 0    | 0                   | 0    | 20     | 100  |
| <b>F. Os alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram soluções para os problemas.</b>   | 0                   | 0    | 1        | 5    | 11       | 55   | 8                   | 40   | 20     | 100  |

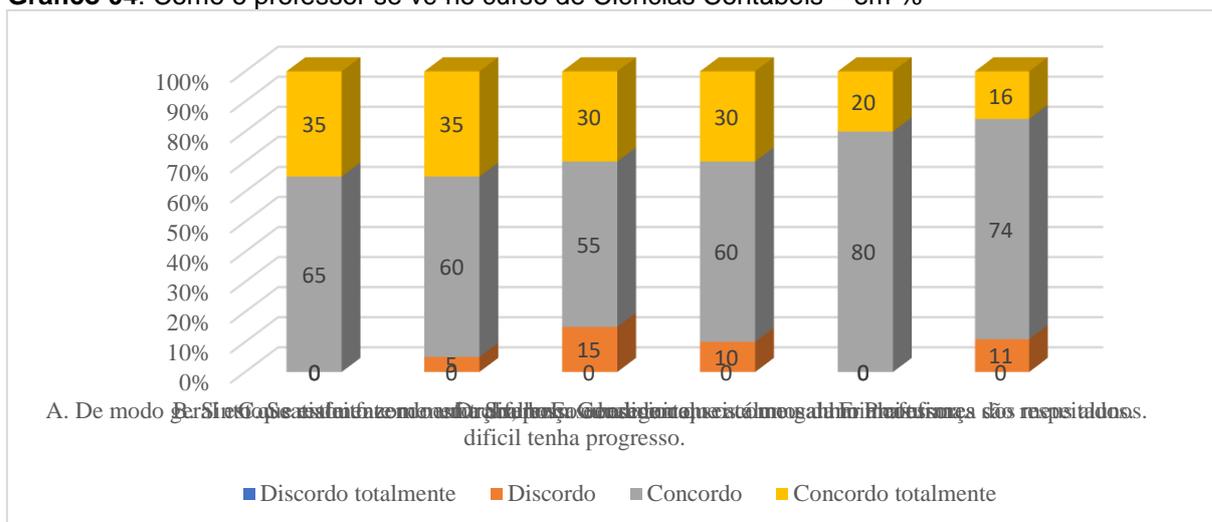
|   |   |   |    |    |    |    |   |    |    |     |
|---|---|---|----|----|----|----|---|----|----|-----|
| <b>G. O ensino deve ser organizado em torno de problemas que tenham respostas claras e corretas.</b>                                | 0 | 0 | 8  | 40 | 7  | 35 | 5 | 25 | 20 | 100 |
| <b>H. O quanto os alunos aprendem depende de quanto conhecimento prévio possuem.</b>  | 0 | 0 | 10 | 50 | 9  | 45 | 0 | 0  | 19 | 95  |
| <b>I. Os alunos devem ter a possibilidade de pensar soluções.</b>   | 0 | 0 | 1  | 5  | 10 | 50 | 9 | 45 | 20 | 100 |
| <b>J. Quando faço referência a um bom desempenho, quero dizer um desempenho acima do nível de aproveitamento anterior do aluno.</b> | 0 | 0 | 3  | 15 | 16 | 80 | 1 | 5  | 20 | 100 |
| <b>K. Uma sala de aula tranquila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo.</b>  | 1 | 5 | 3  | 15 | 10 | 50 | 6 | 30 | 20 | 100 |
| <b>L. Os processos de pensamentos e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico.</b>                    | 0 | 0 | 9  | 45 | 8  | 40 | 3 | 15 | 20 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No que se refere à satisfação dos professores com relação ao curso de ciências contábeis e sobre o que acontece no curso, os participantes deveriam atribuir respostas com base em uma escala de 1 a 4 pontos, cujas respostas próximas do nível 1 significavam discordância total quanto à afirmação e respostas próximas de 4 significavam concordância total com a afirmativa.

Sobre o item “sentir-se satisfeito com o trabalho”, 65% dos professores apresentaram satisfeitos com o seu trabalho, 60% sentiram satisfação em fazer uma diferença educacional significativa na vida dos seus alunos, 55% consideraram que se realmente se esforçarem, motivará até seus alunos mais difíceis a expandir seu progresso. Por outro lado, 60% se auto avaliaram como bem sucedidos com relação aos seus alunos, 80% afirmam saber como ganhar a confiança dos alunos, 74% consideraram que os professores na instituição são muito bem respeitados, conforme demonstra o Gráfico 04.

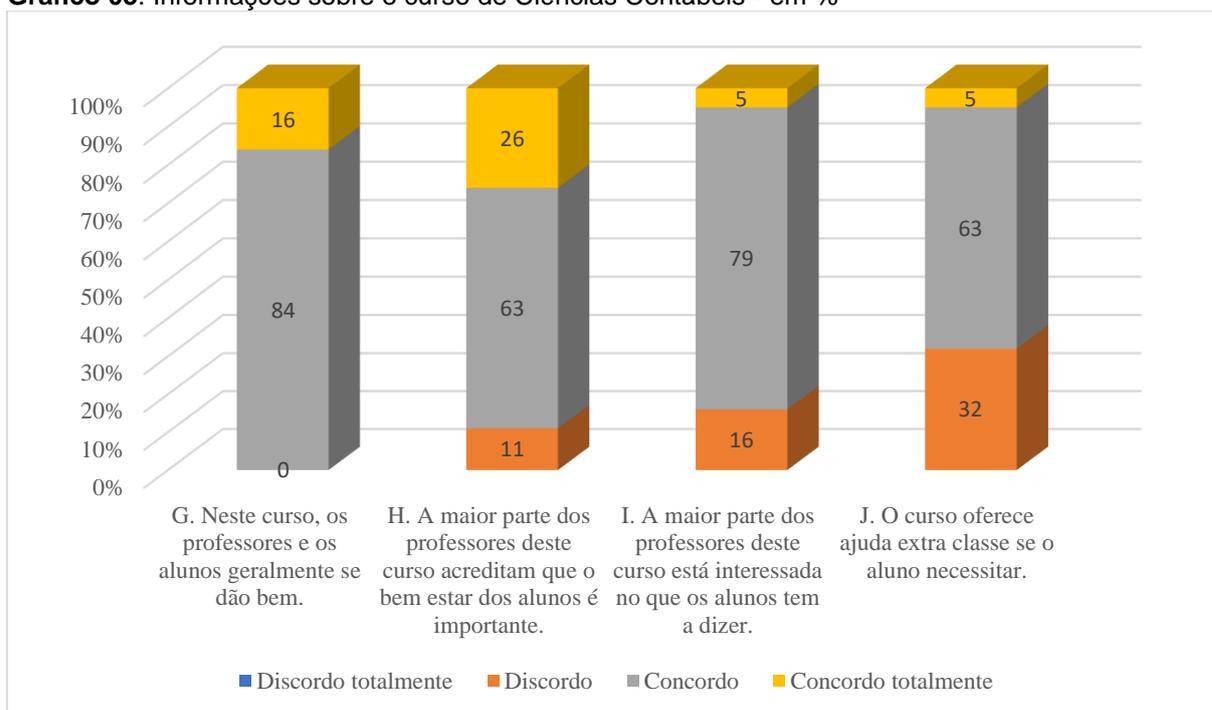
**Gráfico 04:** Como o professor se vê no curso de Ciências Contábeis – em %



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda, observando-se o Gráfico 04, percebe-se que 84% dos entrevistados evidenciaram que há uma boa relação entre os professores e os alunos. A maior parte dos professores investigados acredita que o bem-estar dos alunos é algo essencial, 79% estão interessados no que os alunos têm a dizer, e por fim 63% acreditam que o curso oferece ajuda extra se o aluno necessitar. Diante das respostas obtidas fica evidente que a satisfação do professor com seu trabalho está diretamente ligado ao fato de possuir boa relação entre professores e alunos.

**Gráfico 05:** Informações sobre o curso de Ciências Contábeis - em %



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com a pesquisa 75% dos respondentes, não tiveram à docência como a sua primeira opção de trabalho, sendo possível verificar que 70% deles passaram por outras funções antes de tomarem a decisão de serem professores. No entanto, este fato pode ser entendido ao analisar a questão 20, que traz as razões pelas quais os participantes da amostra da pesquisa escolheram ingressar na profissão de docentes. Diante da tabela 06, chegam-se aos seguintes resultados.

**Tabela 06:** Razões importantes para que o docente se tornasse professor.

|  | <b>Não foi importante</b> | <b>Pouca importância</b> | <b>Moderada importância</b> | <b>Grande importância</b> | <b>Totais</b> |
|--|---------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------|
|  | fi %                      | fi %                     | fi %                        | fi %                      | fi %          |
| <b>A. A docência me oferecia uma opção de carreira estável.</b>  | 20                        | 40                       | 20                          | 20                        | 100           |
| <b>b. A docência me dava uma fonte de renda confiável.</b>   | 10                        | 25                       | 50                          | 15                        | 100           |
| <b>C. A docência proporcionava um emprego seguro.</b>  | 25                        | 25                       | 20                          | 30                        | 100           |
| <b>D. O calendário/horário de trabalho se adequava aos compromissos da minha vida.</b>                   | 15                        | 40                       | 25                          | 20                        | 100           |
| <b>E. A docência me permitia influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional de outras pessoas.</b> | 5                         | 0                        | 45                          | 50                        | 100           |
| <b>F. A docência me permitia ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos.</b>                      | 5                         | 25                       | 40                          | 30                        | 100           |
| <b>G. A docência me permitia dar uma contribuição para a sociedade.</b>                                  | 0                         | 5                        | 35                          | 60                        | 100           |
| <b>H. A docência me permitia ter mais visibilidade e credibilidade profissional não docente.</b>         | 35                        | 25                       | 20                          | 20                        | 100           |
| <b>i. A docência me proporcionava uma importante complementação de renda.</b>                            | 10                        | 20                       | 45                          | 25                        | 100           |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir das informações evidenciadas na Tabela 06, 40% dos respondentes consideraram como sendo de pouca importância a carreira estável que a docência lhes proporcionava, ou seja, esta não foi a razão principal pelo qual eles escolheram a docência como profissão. A possibilidade de ter uma fonte de renda confiável foi considerada de média importância. Ainda, 30% consideraram que a docência proporcionava um emprego seguro.

Em relação ao calendário/horário de trabalho (por exemplo, horas, férias, opções de tempo parcial) ao poder adequar-se aos compromissos da vida pessoal,

40% classificaram como sendo algo de pouca importância. Metade dos professores considera que a docência permite influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional de outras pessoas. Também importante, a afirmação de 45% dos respondentes de que a docência proporciona uma importante complementação de renda.

Diante do exposto, nota-se que mais de 50% dos respondentes escolheram a profissão de professor visto que poderiam influenciar a vida de seus acadêmicos, guiando-os a um futuro melhor, contribuindo com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação objetivou estudar o conceito e as características relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, no nível de conhecimento da prática e experiência com o ensino e às crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem dos professores. Para tanto, utilizou-se das perspectivas do conhecimento da base de ensino para os professores, do processo de raciocínio pedagógico dos professores, e da trajetória profissional docente e não docente dos professores compreendendo como se deu o processo de aprendizagem da docência. Assim, foi possível conhecer a percepção dos professores sobre estas perspectivas, necessárias à docência de contabilidade enquanto profissão.

Os resultados principais apontaram que é importante para a prática da profissão docente possuir habilidades didático-pedagógicas no campo de atuação, assim colaborando com o ensino e a aprendizagem. Com base nas respostas obtidas, observa-se que 55% dos entrevistados realizaram algum tipo de curso em nível de graduação ou pós-graduação. Dessa forma percebe-se que metade dos professores estão buscando meios de agregarem conhecimento para sua formação acadêmica e verifica-se ainda que o mesmo percentual de 55% fez visitas a outras universidades para observar como se dá o processo de ensino. Um número significativo (85%) dos respondentes realizou algum tipo de pesquisa individual que veio a contribuir para sua carreira. Outro aspecto importante é que 95% dos respondentes participam de conversas informais com seus colegas sobre como melhorar sua forma de ensino, pode-se analisar também que a satisfação do professor com seu trabalho está diretamente ligado à existência de uma boa relação entre seus alunos.

O questionário aplicado foi construído de raiz para o presente estudo, sendo esta uma de suas limitações. Também o fato de ter sido aplicado em uma única instituição de ensino. Contudo, pode ser utilizado pela coordenação do curso e a própria IES para a melhora da gestão junto ao corpo docente. Como sugestão de estudos futuros, a aplicação e análise junto aos docentes de outras áreas, o que permitirá o aspecto da comparabilidade. Também, sendo aplicado nas demais unidades da própria universidade, possibilita uma fotografia atual do corpo docente em relação aos temas pesquisados.

Assim, diante dos resultados apresentados, infere-se que o estudo permite contribuir com os temas abordados, visto a importância do professor no atual contexto de formação dos profissionais da contabilidade.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Ricardo J. L. **Interpretando a contribuição de Maurice Tardif: Reflexões sobre a prática educativa a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes.** Revista Diálogo – n°19-mar./abr.-2018. Disponível em <http://www.revistadiálogos.com.br>. Acesso em 28/05/2019.
- BERG, B.; LUNE, H. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences.** 8. ed. Edinburgh; Pearson, 2014.
- BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- BHATTACHERJEE, A. **Social Science Research: Principles, Methods, and Practices.** 2. ed. *Textbooks Collection.* Tampa, Florida: USF, 2012.
- BURNIER, S., CRUZ, R.M.R., Durães, M.N., Paz, M.L., Silva, N.S. e Silva, I.M.M. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional.** Revista Brasileira de Educação, 12(35), 343- 358.
- CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L.; **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil.** IX anped 2012, Seminário de pesquisa em Educação da Região sul. 2012.
- CARR-SAUNDERS, A.; WILSON, P. **Professions.** Oxford: Clarendon Press, 1933.
- CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2009.
- FLEXNER, A. *Is Social Work a Profession?* In National conference of charities and correction, baltimore, May 17, 1915, *New York City. Published by The New York School of Philanthropy*, 1915.
- FREIDSON, E. **The Professions and their Prospects.** Newbury Park: Sage, 1986.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Repositório Institucional: UFSC, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82933>. Acesso em: 26 jul. 2019.

LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

LESTER, S. *The Development of Self-Regulation in Four UK Professional Communities*. **Professions & Professionalism**, v. 6, n. 1, p. 01-14, 2016.

MASETTO, M. T. Comentário. In: Alonso, M. (org) **O Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. Revista Contabilidade e Finanças. São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, Ago. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Revista do Centro de Educação, Edição 2004, vol. 29 – nº 02.

\_\_\_\_\_, M. G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

\_\_\_\_\_, M. das G. N. **Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade**. In: ENDIPE, 14, 2008. Anais... Porto alegre; Endipe, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores de educação básica: uma experiencia envolvendo a parceria universidade-escola**. In: 35º Reunião Anual da Anped 2012. Anais. Porto de Galinhas/CE.2012.

SANGSTER, A. **Imagens e Projeções do papel do contador**. In: O profissional da contabilidade: desenvolvimento de carreira, percepções e seu papel social. Newbury Park: SENAC, 2014.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. **Educational Researcher**. v.15, n.2. fev. 1986.

\_\_\_\_\_, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987. Cadernoscenpec, São Paulo, v. 4, n. 2. Dezembro 2014.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e sociedade. Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. E. **Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras: subtítulo do artigo**. Cadernos de Educação: Faculdade de Educação UFPel, n. 53, p. 81-100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

WILSON, S.; SHULMAN, L. e RICHERT, A. (1987). **'150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching**. In: CALDERHEAD, J. (org.). Exploring teachers' thinking. Londres: Cassel Education.

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