NÃO É 'DOM'. É FORMAÇÃO. TRILHAS FORMATIVAS DE JOVENS PROFESSORES DE CONTABILIDADE

Marcelo Marchine Ferreira (UNESPAR) - mmarchine@gmail.com

Gilberto J. Miranda (UFU) - gilbertojm@ufu.br

Gustavo Henrique Oliveira de Almeida (UNESPAR) - guto.99.oliveira@gmail.com

Resumo:

Profissão é uma forma de exercer atividades de trabalho especializado que demanda de seus praticantes conhecimentos teóricos e práticos em uma área específica. As pessoas se tornam profissionais por processos de socialização ao internalizarem (e depois externalizam) normas, valores, habilidades e comportamentos-padrão relacionados a uma determinada profissão. O objetivo deste estudo foi compreender as interações entre os processos de socialização profissional vivenciados por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis e a formação de suas identidades profissionais como docentes. O quadro teórico do estudo foi pautado em Claude Dubar, especialmente sobre socialização e identidades profissionais. Utilizamos o quadro referencial metodológico qualitativo. Entrevistamos quatro (4) professores de Ciências Contábeis que atenderam a parâmetros de perfil pré-definidos. Analisamos os dados com base no referencial da Análise do Discurso e utilizamos o software Atlas.ti como apoio nas análises. Os resultados evidenciam a importância dos contextos imersivos na construção da identidade profissional docente. A socialização profissional ocorreu por meio das vivências e interações desses jovens professores com outros profissionais, sejam eles orientadores, colegas de curso, estudantes, outros profissionais e ambientes profissionais. Através dessas experiências, eles internalizam padrões, comportamentos e práticas próprias do contexto da docência no ensino superior de Ciências Contábeis, moldando sua identidade profissional.

Palavras-chave: *formação docente; socialização profissional; professores de contabilidade;*

Área temática: *Educação e Pesquisa em Contabilidade*

NÃO É 'DOM'. É FORMAÇÃO.
TRILHAS FORMATIVAS DE JOVENS PROFESSORES DE CONTABILIDADE.

Resumo
Profissão é uma forma de exercer atividades de trabalho especializado que demanda de seus praticantes conhecimentos teóricos e práticos em uma área específica. As pessoas se tornam profissionais por processos de socialização ao internalizarem (e depois externalizam) normas, valores, habilidades e comportamentos-padrão relacionados a uma determinada profissão. O objetivo deste estudo foi compreender as interações entre os processos de socialização profissional vivenciados por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis e a formação de suas identidades profissionais como docentes. O quadro teórico do estudo foi pautado em Claude Dubar, especialmente sobre socialização e identidades profissionais. Utilizamos o quadro referencial metodológico qualitativo. Entrevistamos quatro (4) professores de Ciências Contábeis que atenderam a parâmetros de perfil pré-definidos. Analisamos os dados com base no referencial da Análise do Discurso e utilizamos o software Atlas.ti como apoio nas análises. Os resultados evidenciam a importância dos contextos imersivos na construção da identidade profissional docente. A socialização profissional ocorreu por meio das vivências e interações desses jovens professores com outros profissionais, sejam eles orientadores, colegas de curso, estudantes, outros profissionais e ambientes profissionais. Através dessas experiências, eles internalizam padrões, comportamentos e práticas próprias do contexto da docência no ensino superior de Ciências Contábeis, moldando sua identidade profissional.

Palavras-chave: formação docente; socialização profissional; professores de contabilidade.

Área temática do evento: Educação e Pesquisa em Contabilidade

1. INTRODUÇÃO

O trabalho é a atividade que, pela mão do homem, transforma a natureza e produz os bens e serviços necessários à sua existência. É também a atividade que, no contexto capitalista, o aliena em relação ao produto de seu trabalho, ao processo e a atividade laboral e em relação aos demais trabalhadores (MARX, 2008). De um lado, tem sido associado a um sentido negativo – obrigação, subordinação e fonte de adoecimento e sofrimento (GAULEJAC, 2007). Por outro lado, dá sentido às existências individuais e organizando a vida de coletividades. Ao longo do tempo se tornou uma das fontes de atribuição de sentido à existência e de identificação e reconhecimento social (DUBAR, 2012).

Trabalho, enquanto conceito, é central para entender as relações de produção e a estrutura social (GRESPAN, 2021). Este estudo tem por recorte delimitador uma das formas de organização coletiva do trabalho: as profissões. Partindo da sociologia das profissões e, com menos intensidade, da sociologia do trabalho, profissão é uma forma de exercer atividades de trabalho especializado que demanda de seus praticantes conhecimentos teóricos e práticos em uma área específica. Tem por base habilidades e competências construídas via educação formal, treinamento e experiência. E possuem organização autônoma por instituições que as representam e estabelecem as normas éticas e regulamentações que guiam a conduta dos praticantes (FREIDSON, 1998).

As pessoas se tornam profissionais por processos de socialização. Por intermédio do trabalho os indivíduos internalizam (e depois externalizam) as normas, valores, habilidades e comportamentos-padrão relacionados a uma determinada profissão (DUBAR, 1992, 2012, 2020). De tal modo, os indivíduos aprendem os conhecimentos, as práticas e as expectativas específicas de uma profissão, assim como os códigos de conduta e as normas éticas que a regem. Esse processo ocorre de maneiras diversas, sempre relacionadas com a educação formal, com programas de formação profissional em cursos técnicos e/ou superiores, estágios e o acúmulo de experiências profissionais. Ou seja, imergindo em contextos socializadores no âmbito da profissão.

A socialização profissional pode ser entendida, assim, como um processo através do qual uma pessoa se torna um membro legítimo de uma profissão, reconhecido e reconhecendo-se como parte de uma coletividade (SHAHR; YAZDANI; AFSHAR, 2019). É através desse processo que os profissionais internalizam normas e valores que os distinguem como membros de uma comunidade profissional específica, contribuindo para a coesão e a reprodução das profissões ao longo do tempo (DUBAR, 2012, 2020; SHAHR; YAZDANI; AFSHAR, 2019).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e compreender as interações entre os processos de socialização profissional vivenciados por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis e a formação de suas identidades profissionais como docentes. Buscaremos analisar os diversos aspectos dos processos de socializadores, incluindo normas, valores, conhecimentos e práticas profissionais. Além disso, pretendemos explorar como esses processos influenciam a construção da identidade profissional docente desses professores.

Muitos aspectos da formação de professores têm sido cobertos pelas pesquisas no campo da Educação Contábil/docência em contabilidade: saberes e conhecimentos docentes, formação para a docência, aprendizagem docente, qualificação docente, desempenho docente, dentre outros. Entretanto, os processos pelos quais jovens professores de contabilidade escolhem a docência, são socializados e se preparam para ela constitui uma lacuna ainda não explorada pelas investigações. Conhecer e compreender como tais processos ocorrem permite pensar processos formativos mais efetivos e eficazes tanto como políticas públicas quanto como políticas institucionais. Em especial, em políticas para os programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, que ainda não tratam a formação para a docência com a atenção e a sistematização necessárias.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Identidade Profissional

Dubar (2009) afirma que as formas identitárias ocorrem a partir da relação entre as dimensões individual e coletiva. Identidade é que o diferencia (torna singular) e o que faz sentir pertencente (ponto comum a uma classe de elementos). Ela varia historicamente e é dependente de seu contexto. Para o autor, as formas identitárias acontecem pela relação entre dois processos: a identificação para o outro (relacional) e a identificação para si (biográfica). Ou seja, na relação 'nós' – 'eu'. A identificação acontece, assim, das pessoas entre si e de cada um por si mesmo.

Neste estudo estamos interessados na forma societária de identificação relacional, que é a que proporciona reconhecimento social a partir de relações baseadas em um compromisso estatutário (estatuto profissional, por exemplo). É a forma pela qual os indivíduos acessam uma posição estatutária pela aprendizagem de códigos simbólicos que os conduzem a novas formas

de dizer, de fazer e de pensar (DUBAR, 2009). E que proporciona um modo de reconhecimento social para o outro por uma identificação com uma coletividade.

A forma estatutária de identidade, conforme Dubar (2009), refere-se a uma concepção tradicional e estável de identidade baseada em atributos sociais fixos, como a ocupação profissional, o status socioeconômico e as relações de poder. Entretanto, ela tem enfrentado desafios significativos com as aceleradas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais. As carreiras profissionais tornaram-se menos fixas e mais fluidas e os contextos de trabalho se mostram em constante transformação (ALDREDGE; ROGERS; SMITH, 2021; ARAÚJO, 2022). O que resulta em mais complexidade em termos de formas identitárias. De tal modo, a forma estatutária de identidade tem perdido sua centralidade, sendo substituída por um entendimento mais dinâmico e multifacetado da identidade profissional.

As identidades profissionais podem ser compreendidas, de tal modo, como maneiras reconhecidas socialmente dos indivíduos se identificarem uns com os outros no campo do trabalho e do emprego. Nesse sentido, referem-se à construção social e individual da identidade a partir das atividades e papéis desempenhados no contexto profissional (DUBAR, 2009, 2020). O autor argumenta, ainda, que a formação da identidade profissional é moldada por três elementos fundamentais: (1) os conhecimentos técnicos e competências adquiridos ao longo da formação profissional, (2) as normas e valores que regem a prática da profissão e (3) as relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho.

2.2 Socialização

Socialização é parte indissociável do desenvolvimento humano e social. Embora seja mais intenso durante os períodos da infância e adolescência (quando os indivíduos estão mais receptivos à assimilação de informações e interações sociais), ela ocorre ao longo de toda a vida de uma pessoa (DUBAR, 2020). É um processo pelo qual os indivíduos interiorizam as funções sociais necessárias para se integrarem em uma sociedade. Envolve a aprendizagem e internalização de normas sociais, papéis e expectativas que orientam o comportamento social. Envolve, portanto, a transmissão cultural, dos elementos simbólicos compartilhados por um determinado grupo, como valores, crenças, língua, costumes e tradições.

Não se pode falar de socialização como um processo dirigido por padrões e mecanismos gerais. Ela varia de acordo com os contextos social, cultural e histórico em que os indivíduos estão inseridos (BERGER; LUCKMANN, 2001; DUBAR, 2020). Uma de suas características é a de ser um processo dinâmico e bidirecional, isto é, os indivíduos recebem influências e também influenciam os contextos com suas ações e interações. Normas sociais mudam com frequência e ocorrem, muitas vezes, mudanças em padrões comportamentais, de valores, de crenças que, na maioria das situações, não são radicais. Mas implicam em adaptações e ajustes dos padrões aceitos. É por meio da socialização que as sociedades perpetuam sua cultura e garantem a continuidade das normas e práticas sociais ao longo do tempo (LIMA; ARAUJO, 2019; NOVA; LIMA, [s.d.]).

Nas sociedades são várias as instituições e agentes socializadores: família, escola, religião, política e mídia (DUBAR, 1998, 2009, 2012). É na família, por exemplo, que uma criança aprende a língua, regras de convivência, normas morais e valores, que são transmitidos pelos pais e por outros familiares. O contexto e o ambiente familiar, ao longo do tempo, promovem na criança a internalização das crenças, valores, modos de agir, de ser, de conviver daquele contexto por ela vivenciado. A isso podemos chamar de processo de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2001; DUBAR, 2009, 2012). Além das instituições mencionadas,

existem outros agentes socializadores que transmitem os padrões aceitos dentro de seus respectivos contextos: clubes, associações, grupos de pertencimento étnico e cultural, redes sociais virtuais, organizações profissionais, dentre outros.

Neste estudo o foco está sobre a socialização profissional. Partimos da definição analítica que considera a socialização profissional como um processo de aprendizagem da cultura de um grupo (DUBAR, 2012, 2020) que é, ao mesmo tempo, não linear, contínuo, interativo, transformador, pessoal, psicossocial e auto-reforçador que pode ser afetada por fatores individuais, organizacionais e interacionais. E ocorre pela internalização da cultura específica de uma comunidade profissional por parte do indivíduo (BERGER; LUCKMANN, 2001; DUBAR, 2020; SHAHR; YAZDANI; AFSHAR, 2019).

A socialização profissional é, de tal modo, um processo específico de socialização. Ela conecta elementos como educação, trabalho e carreira e proporciona o surgimento das chamadas identidades profissionais. Estas, por sua vez, são construídas no interior de instituições e de coletividades que garantem o reconhecimento de seus membros como profissionais (DUBAR, 1992, 2012).

Na formação da identidade individual e coletiva, a socialização é, portanto, um processo fundamental. Por meio dela, os indivíduos aprendem os comportamentos esperados de acordo com as expectativas sociais e a compartilhar os valores do grupo social do qual fazem parte ou desejam integrar (BERGER; LUCKMANN, 2001). Com relação à identidade profissional, ela é formada a partir das experiências de socialização que os indivíduos vivenciam ao se inserirem em um determinado campo ocupacional e aprendem e internalizam as normas, valores, conhecimentos e práticas relacionadas a uma determinada profissão (DUBAR, 2012, 2020). Essa socialização ocorre em diversos contextos, como a educação formal (graduação, mestrado e doutorado), as interações com colegas de trabalho, a participação em associações profissionais e as experiências no exercício da profissão que o indivíduo vai acumulando.

De tal modo, a socialização profissional exerce influência direta na formação da identidade profissional, pois envolve a assimilação e a internalização das expectativas e dos papéis associados à profissão. Os indivíduos aprendem não apenas habilidades técnicas, mas também valores, ética, comportamentos e atributos considerados adequados para a prática profissional. Nesse contexto ela molda a identidade profissional do indivíduo ao incorporar os aspectos que são socialmente valorizados e reconhecidos naquela área específica.

No contexto profissional de professores do ensino superior, o processo de socialização faz com que os indivíduos assimilem e internalizem os valores compartilhados, as normas praticadas, os papéis e as expectativas que permeiam a prática docente na academia (FERREIRA, 2015; LIMA; ARAUJO, 2019). A imersão do indivíduo em interações com outros professores, as trocas realizadas nessas interações, a participação em atividades de pesquisa, extensão e gestão (na instituição de ensino superior ou no curso) e principalmente as experiências de sala de aula são vivências contextuais que delineiam a construção da identidade dos professores. Ao longo desse processo a identidade profissional vai se constituindo para e no indivíduo, que incorpora em sua experiência pessoal, o estilo de ensino e os valores pedagógicos. Ao mesmo tempo se alinha aos princípios e às exigências da área específica de sua atuação no ensino superior.

2.3 Contexto Imersivo

A compreensão da experiência imersiva em um contexto específico pode envolver a análise das influências ambientais, interações sociais, características culturais e outros fatores

que moldam a experiência imersiva em si. Compreender de que maneira estes fatores afetam os indivíduos e entender como internalizam os valores, normas e práticas da comunidade profissional à qual pertencem, são os principais meios da construção de identidade profissional dos indivíduos.

Para entender o processo de construção da identidade profissional, emergiram diferentes teorias de aprendizagem que buscam investigar o contexto imersivo dos indivíduos, como a abordagem da aprendizagem experiencial (DEWEY, 1916, 1938) e a abordagem da aprendizagem situada (LAVE; WENGER 1991). Ambas abordagens têm sido influentes na educação, na compreensão da aprendizagem e no questionamento de concepções pedagógicas tradicionais, mas elas se desenvolveram independentemente uma da outra, com bases teóricas e perspectivas diferentes.

A aprendizagem experiencial é um modelo de aprendizagem que se baseia na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando estão envolvidas em experiências reais e significativas (PLACIDES; COSTA, 2021). Por sua vez, o conhecimento acontece quando se tem a percepção das conexões de um objeto e de sua aplicabilidade em uma determinada situação (DEWEY, 1959). Assim, apreender pela experiência constitui-se em um dos pilares fundamentais da teoria de Dewey. A verdadeira experiência educativa e significativa só ocorrerá no ambiente de experimentação (PLACIDES; COSTA, 2021).

Por outro lado, a aprendizagem situada é uma função da atividade, do contexto e da cultura na qual ela ocorre, isto é, ela é situada (LAVE; WENGER 1991). Ela reconhece que o conhecimento não é isolado, mas é construído em um contexto específico e relacionado a situações reais. A aprendizagem situada busca criar "comunidades de prática" que se assemelhem às situações reais em que o conhecimento será aplicado (SANTOS; MARTINS; MEDEIROS, 2015). Isso pode envolver a criação de cenários autênticos, o uso de exemplos do mundo real e a integração de tarefas práticas no processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem situada busca entender a atividade dentro do mundo e com ele, vislumbrando o agente, a atividade e o mundo como mutuamente constitutivos e inter-relacionados (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

A participação em uma prática social, seja ela subjetiva ou objetiva, coloca ênfase na pessoa como membro de uma comunidade sociocultural. A aprendizagem por meio da participação envolve a pessoa como um todo, não apenas em relação a atividades específicas, mas também em relação às comunidades sociais (GUDOLLE et al., 2012). Por meio da aprendizagem pelas práticas, é possível se envolver em novas atividades, realizar novas tarefas e funções para adquirir novos conhecimentos e entendimentos. De tal modo, aprendizagem implica em transformar-se em uma pessoa diferente, ampliando as possibilidades oferecidas por esse sistema de relações.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente é preciso informar que este estudo é parte de uma pesquisa de pós-doutorado (em andamento) sobre professores iniciantes em contabilidade. Trata-se de uma primeira aproximação, de um recorte analítico específico e exploratório sobre parte dos dados já obtidos. Utilizamos o quadro referencial metodológico qualitativo. Entrevistamos quatro (4) professores de Ciências Contábeis que atenderam aos seguintes parâmetros de perfil no momento da realização das entrevistas:

- Estavam em exercício docente (IES públicas ou privadas)

- Estavam em início da carreira (tempo de docência menor ou igual a 6 anos; pouca experiência profissional docente, portanto)
- Possuíam pouca ou nenhuma experiência profissional não docente
- Que tivessem realizado Mestrado/Doutorado ou que estivessem em realização

3.1 Sobre os Participantes e a Coleta dos Dados

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional. Elaboramos um conjunto de nomes com base em nossos contatos profissionais enquanto docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade. Para a definição dos nomes dos professores incluídos na relação inicial consideramos nossos conhecimentos sobre o perfil de cada um que, inicialmente, atendiam ou não aos parâmetros de perfil delineados. O que foi confrontado com informações extraídas de seus currículos Lattes.

Após a definição do nome para a primeira entrevista, fizemos contato inicial para realizar o convite, explicar o escopo do estudo e confirmar o atendimento ao perfil. Nessa oportunidade, explicamos também os aspectos éticos envolvidos no estudo e solicitamos o consentimento formal para que participassem. Nas entrevistas subsequentes adotamos os mesmos procedimentos.

O perfil dos quatro participantes deste estudo está apresentado no quadro 1. O grupo formado apresentou características diversificadas e, ao mesmo tempo, equilibradas. Foram dois homens e duas mulheres, dois brancos e dois negros, dois com atuação em instituições federais (diferentes entre si) e três em instituições estaduais (Vitor atuava em uma instituição federal e em outra estadual, simultaneamente). Todos atuavam profissionalmente como professores junto a cursos de graduação em Ciências Contábeis na oportunidade das entrevistas. Dois deles como professores de quadro de efetivos e outros dois como professores com contratos temporários (substitutos).

Quadro 1. Síntese do perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Descrição do perfil
Valquíria*	É uma mulher, branca, de 29 anos, solteira, com Mestrado em Ciências Contábeis (2016) e Bacharelado em Ciências Contábeis (2013). É professora universitária em regime temporário em instituição pública de ensino superior e trabalha 40 horas semanais. Tem 6 anos de experiência docente. Sua experiência não docente foi em escritório de contabilidade e soma 1 ano. Durante a graduação realizou Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado.
Valter*	É um homem, negro, de 28 anos, solteiro, com Doutorado em Ciências Contábeis (2021) e Bacharelado em Ciências Contábeis (2014). É professor universitário em regime temporário em uma instituição pública de ensino superior e trabalha 34 horas por semana. Tem 5 anos de experiência docente. Suas experiências não docentes foram em escritório de contabilidade e em consultoria de inovação, somando 4 anos. Durante a graduação realizou Iniciação Científica e Estágio Supervisionado. Não teve experiência na realização de Trabalho de Conclusão de Curso.
Vitor*	É um homem, branco, de 27 anos, solteiro, com Doutorado em Ciências Contábeis (2022) e Bacharelado em Ciências Contábeis (2016). É professor universitário em duas instituições públicas de ensino superior. Em uma delas é do quadro efetivo (20 horas) e em outra, do quadro temporário (40 horas). Possui 5 anos de experiência docente. Suas experiências não docentes foram em perícia contábil e em empresa de software contábil, somando 4 anos. Durante a graduação realizou Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado.

Vivian*	É uma mulher, negra, de 35 anos, casada, Doutora em Ciências Contábeis (2019) e Bacharel em Ciências Contábeis (2011). É professora universitária do quadro permanente de uma instituição pública de ensino superior, onde trabalha 40 horas em regime de tempo integral. Possui 3 anos de experiência docente. Suas experiências não docentes foram em escritório de contabilidade e em empresa de software contábil, somando 3 anos. Durante a graduação realizou Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso. Não teve experiência na realização de Estágio Supervisionado.

* Os nomes dos participantes foram substituídos. Informações que pudessem apresentar vestígios que potencialmente permitissem identificação dos participantes foram omitidas.
Fonte: dados da pesquisa (2023)

O corpus da pesquisa teve origem em dois núcleos: documentos e entrevistas. O núcleo documental analisou fundamentalmente informações do currículo Lattes dos investigados (informação pública) objetivando conhecer aspectos de suas formações e trajetórias acadêmico-profissionais. Com relação às entrevistas, o objetivo foi compreender como a docência se constitui e é representada pelos professores. Isso de modo a auxiliar o "(...) desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação (...)" gerando "(...) compreensão detalhada das crenças atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos" (GILL, 2017, p. 65).

As entrevistas foram individuais e em profundidade. Realizamos todas de forma virtual com adoção de ferramenta de videoconferência e gravação de áudio e vídeo. O processo das entrevistas ocorreu da seguinte forma:

1. Apresentação ao entrevistado, com gravação já iniciada e antes do começo formal da entrevista, de manifestação de sua concordância com (1) o TCLE (previamente apresentado e discutido) e (2) de autorização de gravação de áudio e imagem;
2. Realização da entrevista e respectiva gravação;
3. Transcrição da entrevista;
4. Validação da transcrição.

3.2 Sobre a Organização e Análise dos Dados

A análise do discurso foi o referencial metodológico para a análise do corpus da pesquisa – documentos e entrevistas. As análises assumiram perspectiva crítico-interpretativa em que tomamos como referência a realidade socialmente construída pelos professores, com símbolos e significados compartilhados por eles dentro do contexto específico em que se encontram. E também que a realidade social "(...) é historicamente construída e suas estruturas (...) são produzidas e reproduzidas pelas pessoas" (POZZEBON; PETRINI, 2013, p. 53). Nesse sentido, o discurso aqui é tomado como uma prática social e cultural e que é socialmente construído (GILL, 2017). De tal modo, assumimos que as maneiras que os professores compreendem o mundo são determinadas pelos processos sociais e culturais nos quais estão envolvidos. E a maneira como dão sentido à docência e a justificam como escolha profissional também.

Por se tratar de estudo com natureza qualitativa e por ter parte substancial da coleta dos dados realizada diretamente com os professores, nos preocupamos sensivelmente com aspectos sobre profundidade e contextualidade (GENDRON, 2019). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em profundidade e, em média, duraram cerca de 1h31m e, somadas, foram 6h11m. Além de lidar diretamente com o objeto específico do estudo, buscamos elementos para compreender também os contextos histórico, social e profissional dos participantes. Afinal, o

fenômeno investigado é complexo e não pode ser compreendido e explicado de forma descontextualizada da história de vida dos participantes (PATTON, 2015).

Os dados gerados a partir dos currículos Lattes dos participantes foram organizados em planilhas eletrônicas. Foram analisados para descrever as formações e as trajetórias acadêmico-profissionais dos participantes. A organização e análise dos dados das entrevistas foram realizadas com suporte do software de apoio à análise qualitativa Atlas.ti 23. Os documentos gerados pelas transcrições foram inseridos no software para o processo de análise. As análises foram construídas a partir de codificações categóricas e analíticas realizadas com base nos próprios dados – codificação aberta (GIBBS, 2009).

4. RESULTADOS

Organizamos esta seção tendo por foco a análise dos contextos imersivos da docência dos quatro jovens professores que participaram deste estudo. Como nosso interesse foi compreender os processos socializadores que vivenciaram ao longo de suas trajetórias, 'Contexto Imersivo' foi delineada como categoria central para as análises. Três subcategorias emergentes foram estabelecidas a partir da análise dos dados (currículos e entrevistas): contexto imersivo educacional, contexto imersivo profissional não docente e contexto imersivo profissional docente.

Julgamos relevante explicar que nossas análises foram realizadas considerando o contexto que envolve a docência no ensino superior. E, especificamente, o contexto da docência no campo das Ciências Contábeis. Entendemos que os professores são sempre professores de algum campo ou disciplina. De tal modo, evitaremos menções repetitivas ao campo contábil ao longo do texto tais como: docência no ensino superior *de Ciências Contábeis* ou professor do ensino superior *de Ciências Contábeis*. Assim, fica subentendido que sempre estaremos nos referindo ao campo do ensino superior de Ciências Contábeis.

4.1 Contexto Imersivo Educacional

Na análise do contexto imersivo educacional trataremos das trajetórias educacionais dos participantes a partir de seus estudos no ensino superior. Ainda que vivências educacionais anteriores não possam ser desconsideradas em se tratando de socialização, tomamos como ponto de partida para as análises o período da graduação. Isso por se tratar de vivência mais diretamente relacionada com a socialização profissional docente. É onde as percepções e compreensões sobre ser professor no ensino superior começam a se formar, mesmo enquanto estudantes, em uma espécie de socialização profissional docente antecipada.

Todos os participantes seguiram trilhas formativas bem semelhantes: da graduação para o mestrado e deste para o doutorado. Dentre eles apenas Valquíria não havia concluído seu doutorado na oportunidade da entrevista, mas estava em fase final, bem próxima da defesa. Ao longo da trilha, vivenciaram suas formações em mais de uma instituição de ensino superior (IES): Valquíria, Valter e Vivian em duas e Vitor em três. A passagem, enquanto estudantes, por diferentes IES implica em vivências em ambientes análogos (universidades e cursos de Ciências Contábeis) mas com contextos e dinâmicas diferentes. Isso amplia as percepções e apreensões sobre culturas institucionais distintas, incluindo práticas, comportamentos e padrões docentes (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; CUNHA, 2004, 2009).

As vivências que os participantes experimentaram no interior dos cursos de graduação e ao longo da realização deles os colocaram em contato com padrões sociais próprios do

exercício da docência que podem ser tomados como importantes elementos socializadores. E não somente as vivências em aulas. Todos, por exemplo, realizaram Iniciação Científica e três realizaram Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio Supervisionado e Monitorias. Tais vivências os colocaram em contato mais próximo com professores orientadores. Ser orientado em IC ou TCC ou Monitoria torna a relação entre professor/orientador e estudante mais próxima se comparada com as relações que se estabelecem em aula. E essa convivência próxima tem efeitos sobre a formação da ideia e da compreensão do que é o trabalho do professor e, como já dito, das práticas, comportamentos e padrões de ser professor.

É preciso considerar também que não somente o contato com professores-orientadores contribui com o processo de socialização profissional docente antecipada. Monitorias são experiências diretamente ligadas com o fazer docente. O estudante é orientado quanto aos conteúdos a serem trabalhados, precisa planejar sua abordagem durante a realização da monitoria, executar atendimentos individuais ou coletivos, realizar o controle de atendimentos e elaborar relatórios periódicos sobre as atividades executadas. Em dimensão reduzida, o que o estudante-monitor põe em prática, o que ele coloca em ação, são atividades próprias do fazer docente. E ao colocar em ação as atividades de monitoria ele aciona os modelos e esquemas de ação que possui, formados a partir do conjunto de vivências que vai experimentando durante a graduação. Vivências que fazem com que exemplos de bons e maus professores vão se fixando em suas compreensões (BARROS; DIAS, 2016; CUNHA, 2009). E por vezes é determinante para a escolha profissional. Foi que ocorreu com Valquíria. Segundo ela *"(...) na contabilidade passei por monitoria e, assim, eu via que o pessoal entendia minhas explicações e eu recebia elogios deles, do professor que me orientava. Então, daí, decidi fazer o mestrado. Despertou em mim ali seguir a carreira de docência e de pesquisa também."*

Muitos estudos apontam que os modelos e exemplos de bons e maus professores que passaram pela trajetória educacional experienciada, são elementos significativos de influência nas construções e compreensões de como ser professor (BARROS; DIAS, 2016; CUNHA, 2004, 2009). Neste estudo conseguimos constatar essa mesma perspectiva no discurso dos participantes. Vitor, nesse sentido, disse que teve boas relações com seus professores, que vários deles *"(...) foram muito afetivos (...)"* e que marcaram sua vida. Para ele *"(...) isso ajudou a ir construindo essa imagem do que é ser professor (...)"* e a formar a ideia de que *"(...) 'poxa, também quero isso pra mim, pra minha vida."*. No mesmo sentido de Vitor, Vivian disse que "*O que sempre me chama atenção é aquele componente de humanidade (...) aquele professor que tem ali uma postura mais aproximada do aluno. (..) e muitas vezes pensei: nossa, se eu for professora, eu quer ser assim, né?"* Valquíria também se expressou a esse respeito dizendo que *"(...) as vezes você fica com dúvida de como dar aula. 'Tá, vou chegar na sala e vou fazer o quê?'. Então eu meio que vou me espelhando nos professores que eu tive. No que dava certo e o que não dava, o que era bom, o que era ruim. Aí eu evitava fazer o que era ruim, né?"*

Para os participantes do estudo, outras experiências vivenciadas se mostraram relevantes para compreendermos o caminho de constituição de suas identidades profissionais docentes. Ao longo do mestrado e do doutorado, por exemplo, todos realizaram estágio-docência, componente dos cursos voltado diretamente para a aprendizagem da docência e que cobre diversas atividades do fazer docente além da preparação e condução de aulas.

Quadro 2. Tempo de estágio-docência dos participantes da pesquisa

Nome	**Valquíria**	**Valter**	**Vitor**	**Vivian**

Realizou estágio docência durante o mestrado?	não	sim	sim	sim
Quanto tempo do ED no mestrado? (meses)	-	6	24	6
Realizou estágio docência durante o doutorado?	sim	sim	sim	sim
Quanto tempo do ED no doutorado? (meses)	12	36	24	18

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Conforme exposto no quadro 2, os estágios-docência realizados pelos participantes são significativos quando pensamos no processo de socialização profissional da docência. Valquíria foi a que menos tempo dedicou à atividade, um ano dentre os seis que passou realizando os cursos (soma do tempo de ambos). Em compensação é a que mais tem tempo de experiência profissional docente (o que será explorado mais à frente neste estudo). Os demais tiveram contato mais prolongado com as atividades envolvidas no estágio-docência. Isso os colocou em situações de aprendizagem profissional que certamente proporcionaram, de forma direta, internalização de padrões e de funções sociais específicas da docência, isto é, de disposições que ajudam moldar comportamentos e práticas do contexto social da docência. E, não podemos esquecer: da docência do ensino superior em Ciências Contábeis.

Outras três constatações significativas para a compreensão do processo de socialização profissional dos participantes são (1) as experiências formativas no mestrado e doutorado, incluída a realização de disciplinas sobre o campo educacional (2) as escolhas temáticas ao longo de suas trajetórias formativas e (3) a produção científica dos participantes registrada em seus currículos; e que tenha relação com o campo da Educação.

Em relação às disciplinas do campo educacional cursadas pelos participantes durante suas capacitações no mestrado e doutorado, de forma geral, foram consideradas contribuições relevantes que tiveram e têm impactos no fazer docente deles. Dentre os participantes, somente Valquíria informou não ter cursado nenhuma disciplina. Vitor, por sua vez, foi o que mais teve contato com conhecimentos sistematizados no campo educacional. Durante o mestrado ele informou que realizou, simultaneamente, um curso de especialização sobre ensino e aprendizagem (360h). No doutorado, realizou a disciplina de metodologia do ensino de contabilidade (40h) e uma capacitação curta sobre elaboração de questões para avaliação. De acordo com Vitor *"Até hoje eu uso o que aprendi nessas experiências que tive na hora de estruturar minhas aulas"*.

A realização de mestrado e doutorado foram percebidos pelos participantes como importantes espaços formativos para a docência. Não necessariamente em componentes curriculares formais relacionados com o campo da docência. No quadro 3 estão excertos das falas dos entrevistados que demonstram essa perspectiva. Para eles, participar de disciplinas específicas do campo educacional é importante. Mas ficou evidente que outras aprendizagens não disciplinares, isto é, aprendizagens de como as coisas funcionam nas aulas de mestrado e doutorado, são igualmente importantes na construção da profissionalidade (FERREIRA; HILLEN, 2015). Essa constatação agrega-se à perspectiva discutida anteriormente sobre as observações dos modelos e exemplos de professores que tiveram.

Quadro 3. Percepções dos participantes da pesquisa sobre as contribuições da Pós-Graduação para a aprendizagem da docência

Participante	Excerto das entrevistas

Vitor	Eu acho que uma das principais críticas que eu ouço é 'ah, o mestrado não te prepara pra docência'. Eu acho que – ou acredito que talvez tenha algum fundamento em alguns pontos específicos. **Mas acredito que te prepara sim. Tanto de você lidar com poder de argumentação, com conflitos, com habilidades de comunicação, de construir uma linha de raciocínio**. Então pode ser que você não tenha uma aula específica de 'como construir um seminário?' ou 'como construir uma aula?'. Mas as várias experiências que você tem no decorrer do mestrado te preparam pra você chegar na sala de aula.
Valter	**(...) a contribuição maior é que no mestrado e doutorado você aprende a se virar. Então se aprende a pesquisar, se aprende a defender uma ideia, se aprende a se posicionar, a ter um posicionamento crítico ou não.** Eu acho que a contribuição maior tá aí, mas ainda assim eu acho que a gente tem formado muito pesquisador (...). Existe uma contribuição? Existe, porque a gente faz estágio docência. A gente acompanha o professor na sala de aula. A gente conhece um plano de ensino, uma ementa, mas eu acho que ainda falta a gente falar de um processo de prova, de elaboração de uma questão de prova. Falta a gente falar de avaliações, por exemplo, de relacionamento com alunos (...) então eu acho que a gente poderia falar dessas e outras coisas. **Falta falar de muitas coisas.**
Valquíria	Na forma de dar aula, (...). **Acho que dá bastante visão assim de como dar aula, o que funciona e não funciona** (...). Eu acredito que o mestrado e doutorado ajudam dando mais bagagem e mais visão de mundo. Porque as disciplinas acontecem tão rápidas e a gente aprende tanta coisa, então é muita leitura de artigos... artigos atuais... então... isso já te **deixa um pouco mais atualizado pra ir na sala de aula**. Questão de usar data show, novas metodologias, didáticas diferentes, **você consegue acabar aproveitando o que você vê ali nas aulas de pós e inserindo um pouco na graduação.** Então eu vejo que estão interligadas. Um ajuda o outro

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O quadro 4 sintetiza as informações a respeito dos produtos da IC, TCC, Especialização, Mestrado e Doutorado. E permite visualizar que Vitor e Vivian foram os que mais apresentaram escolhas temáticas a respeito de educação. No caso de Vivian, sua tese teve enfoque específico sobre identidade docente. Todavia, é possível associá-la com o campo da educação, dado que seu estudo foi desenvolvido no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade brasileira.

Quadro 4. Temáticas dos produtos da IC, TCC, Especialização, Mestrado e Doutorado.

Nome	**Valquíria**	**Valter**	**Vitor**	**Vivian**
O tema da IC foi sobre educação?	não	não	sim	não
O tema do TCC foi sobre educação?	não	Não realizou	sim	não
A pós-graduação Lato Sensu ou o trabalho final dela foi sobre Educação?	Não realizou	Não realizou	sim	sim
O tema da dissertação foi sobre educação?	não	não	sim	sim
O tema da tese foi sobre educação?	não	sim	sim	não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O quadro 5, por sua vez, sintetiza o levantamento que realizamos nos currículos Lattes dos participantes sobre as produções científicas ao longo de suas trajetórias acadêmicas. É importante destacar que nesse quesito, não separamos as produções que realizaram enquanto eram estudantes daquelas quando já eram profissionais. Não seria possível realizar tal tarefa em virtude de que, em suas trajetórias, ser estudante e ser professor misturam-se e combinam-se.

Iniciaram na docência enquanto ainda estavam realizando suas capacitações em mestrados e doutorados. De tal modo, grande parte de suas produções científicas resultam de suas vivências simultâneas enquanto estudantes e professores. Vivan iniciou suas atividades docentes quando estava na fase final de seu doutoramento (2018). Valquíria e Valter, no mesmo ano em que finalizaram seus mestrados, 2016 e 2017 respectivamente. Vitor, quando estava na metade do mestrado (2018).

Quadro 5. Produção científica dos participantes da pesquisa (todo o período registrado no currículo Lattes).

Nome	**Valquíria**	**Valter**	**Vitor**	**Vivian**
Qde de projetos de pesquisas - ativos ou encerrados - em educação? (qde / qde total)	não	2/7* [28,5%]	4/7 [57%]	1/1 [100%]
Qde de artigos e de outras publicações sobre a temática educação? (qde / qde total)	8/31 [25,8%]	9/49 [18,3%]	29/53 [55%]	8/15 [53,3%]
Qde de trabalhos em anais de congressos sobre a temática educação? (qde / qde total)	14/53 [26,5%]	13/56 [23,2%]	28/59 [47,4%]	10/19 [52,6%]
Qde de participações em bancas (grad/mest/dout) sobre educação? (qde / qde total)	7/51 [13,7%]	1/14 [7%]	13/57 [22,8%]	6/13 [46%]
Qde de orientações (ic/grad/mest/dout) sobre educação? (qde / qde total)	3/9 [33,3%]	3/13 [23%]	8/22 [36,3%]	6/19 [31,6%]
Formação complementar em educação (qde realizada)	-	1	6	1

* a relação significa que do total dos projetos de pesquisas (7) registrados no currículo por Valter, 2 têm como tema a Educação.
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Todos apresentam significativa quantidade de produção científica no campo da educação. Julgamos que isso demonstra um nível maior de aprofundamento por parte deles nesse campo. Vitor e Vivian destacam-se como os que apresentam maior quantidade de produtos. Nesse sentido, podemos compreender que as produções científicas, em suas trajetórias, foram desenvolvidas ao mesmo tempo em que se capacitavam e exerciam atividades profissionais docentes. Enquanto aprofundavam seus conhecimentos sobre o campo educacional por meio de pesquisas e elaboração de trabalhos e de artigos, também viviam suas primeiras experiências na docência, assumindo aulas, orientações e participando de bancas na graduação.

Há nisso, portanto, o entrelaçamento entre o aprendizado de conhecimentos sistematizados sobre educação (ao produzirem pesquisas) e o exercício profissional docente. Ambas as dimensões presentes na vivência do indivíduo cooperam entre si articulando-se e trabalhando juntas em benefício mútuo, compartilhando conhecimentos e práticas. Essa relação

simbiótica entre as duas dimensões é fundamental para o processo de socialização e de formação identitária.

Tal constatação nos leva a compreender que parte dos contextos formativos dos participantes ocorreu por meio de aprofundamentos em conhecimentos sistematizados sobre o campo da educação. Vitor e Vivian, inclusive, cursaram pós-graduação *lato sensu* sobre educação. Mesmo que os produtos tratem sobre educação em contabilidade, as fundamentações necessitam de aporte de conhecimentos vindos do campo teórico e das pesquisas em educação. É certo que precisaram levantar e ler materiais de natureza científica desse campo, se aprofundando e se apropriando deles. E essa imersão sobre conhecimentos teóricos e da pesquisa educacional amplia seus repertórios e aprofunda a familiaridade com o campo. Especialmente quando há conjugação e cooperação de ambas atividades, possibilitando a articulação entre o aprendizado da docência e seu exercício.

4.2 Contexto Imersivo Profissional Não Docente e Docente

As imersões em contextos profissionais constituem importantes elementos de socialização e, por conseguinte, de construção identitária. Para os iniciantes numa profissão, elas proporcionam articular o exercício profissional com toda a bagagem que carregam consigo de vivências formativas. No caso deste estudo, permitiu aos professores a articulação da prática docente com elementos de suas formações relacionados com a docência. Elementos esses que são construídos conscientemente (processos diretamente voltados para a formação para a docência) ou subjetivamente (processos observados, vivenciados e apreendidos pela imersão em comunidade de prática acadêmica).

O quadro 6 sintetiza informações sobre as experiências profissionais dos participantes da pesquisa. A imersão profissional em trabalhos não docentes que os participantes tiveram foi pouca. Pouca em termos de tempo e de diversidade de empresas e funções. Os participantes são novos. E três deles escolheram a docência desde a graduação. O que permite compreender o pouco tempo e as poucas vivências que tiveram no exercício da contabilidade. Em média, exerceram trabalhos em contabilidade por 3 anos. Três deles atuaram em escritórios de contabilidade e dois em empresas de software contábil, o que constitui as principais ocupações profissionais apresentadas.

Quadro 6. Síntese das trajetórias profissionais dos participantes da pesquisa

Nome	**Valquíria**	**Valter**	**Vitor**	**Vivian**
Profissão declarada	Professora Universitária	Professor Universitário	Professor Universitário	Professora Universitária
Experiência docente (anos)	6	5	5	3
Trabalhou em quantas instituições de ensino superior (IES)?	4	5	6	2
Exerce outra(s) ocupação(ões)	não	sim	não	não
Experiência não docente (anos)	1	4	4	3
Qual experiência não docente?	Escritório de contabilidade	Consultor de inovação e Escritório de contabilidade	Perícia contábil e Empresa de software contábil	Escritório de contabilidade, setor de controladoria de

				empresa e empresa de software e consultoria.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Todavia, ficou evidente a importância que atribuíam em relação a conhecer o exercício profissional em contabilidade. Vivian expressou de forma bem clara. Durante a graduação ela realizou um estágio por dois anos junto à Pró-Reitoria de Extensão na universidade em que estudava. E, segundo informou, foi nesse estágio que ficou conhecendo mais e melhor o fazer universitário, o fazer do professor universitário para além das aulas e demais atividades relacionadas a ela. O interesse em ser professora, de trabalhar na universidade foi despertado a partir da imersão que realizou na própria universidade. Ao mesmo tempo, nela surgiu a dúvida em relação ao exercício profissional contábil. Nas palavras de Vivian,

> (...) fazer estágio na PROEX [sigla para Pró-Reitoria de Extensão] me mostrou uma universidade que, na maioria das vezes, o estudante contabilidade não conhece. Eu conheci muito da universidade, da estrutura da universidade. O que o professor faz que o aluno não sabe. (...) Então eu fiquei dois anos fazendo esse estágio e isso já me deu ali um burburinho, do tipo, 'nossa, um professor pode ser tantas coisas, né?' Então ali eu entendi que, nossa, na dinâmica da universidade, o professor dá aula, mas tem um monte de outras coisas legais que o professor faz. (...). Então, lá por meados do quinto e sexto período eu fiquei muito confusa. Tipo, e agora? (...) Mas eu gostava de contabilidade. Nessa altura, ainda na graduação, não dava pra eu dizer 'quero ser professora', porque eu nem conhecia o campo profissional fora da universidade. Então, aí eu fui experimentar a contabilidade.

No final da graduação Vivian já havia feito sua escolha profissional: *"Tive algumas experiências profissionais, mas elas foram mais para confirmar o que eu, acho que no subjetivo, já sabia na metade do curso: 'Não, eu acho que eu quero essa parte da carreira acadêmica mesmo"*. A vivência na universidade, o estágio realizado, foi determinante para decidir:

> Com essa experiência [estágio na PROEX] eu pude refletir; sobre essa experiência na extensão com as experiências na contabilidade. (...). Então foi um momento muito doido. Esse momento de terminar o curso, aí fui navegar pelas especializações. Mas assim, eu acho que a partir do momento que eu fiz esse estágio lá na PROEX, já faço uma fissura no sistema.

Ainda que pouco diversas e por pouco tempo, as vivências dos participantes são importantes elementos do processo de socialização e de construção de suas identidades profissionais. Nosso foco neste estudo, como ficou claro desde a apresentação de seu objetivo, é tratar sobre os processos socializadores que influenciaram a construção das identidades profissionais docentes dos professores. E as vivências que tiveram no exercício da contabilidade os colocaram em contato com elementos como normas, valores, conhecimentos e práticas próprias do campo. E a relação que têm na formação da identidade docente está no fato de que a docência que escolheram exercer é no campo profissional da contabilidade. Em sala de aula e outros espaços acadêmicos, lidam com estudantes que estão se preparando para ingressar

nesse campo. Torna-se importante que tenham referências vindas dessas experiências para suas atividades docentes. O quadro 7 demonstra os relatos destas experiências.

Quadro 7. Excertos das entrevistas sobre as experiências profissionais não docentes dos participantes

Participante	Excerto das entrevistas
Valquíria	(...) a minha experiência profissional se originou do estágio [supervisionado]. Comecei a fazer o estágio no escritório lá em [menção à cidade omitida]. E aí surgiu uma vaga e fiquei lá fazendo as mesmas funções que já estava desempenhando anteriormente, no estágio. E **foi importante porque foi aí que eu consegui perceber a rotina de um escritório contábil. Consegui perceber e aplicar na prática o que a gente aprende de forma bem mais didática em sala de aula, né?** Então eu fazia lá o fiscal, apurava o presumido, o simples. Eu conseguia entender o porquê das coisas. Ainda mais que eu fiz o estágio quando eu estava no último ano da faculdade. Eu já tinha cursado a maioria das matérias. Então, nossa, eu conseguia entender quase tudo ali. [grifo nosso]
Valter	E eu trabalhei no escritório [menção ao nome do escritório e da cidade omitidos], lançava nota, fazia o fiscal. Depois fiz o fiscal também de um escritório em Curitiba. Depois fui pra RH também, tive algumas experiências no RH. **Mas essa rotina nunca me agradou, porque eu não sou uma pessoa de rotina. (...). Aí tá um detalhe: que eu vou capacitando os meus alunos, que boa parte deles também não gosta da rotina do escritório. Mas aí eu falo 'gente, vocês têm que aprender a usar o conhecimento contábil'**. Então antes, **as minhas experiências na contabilidade foram para eu aprender que eu posso usar o conhecimento contábil pra outras coisas que não propriamente dito, só o escritório**.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Valquíria vivenciou uma breve experiência em contabilidade conforme quadro 7. Afirma que possibilitou com que compreendesse melhor como funcionam os processos que envolvem o trabalho em um escritório de contabilidade e com que fizesse a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os do exercício prático-profissional. Valter teve experiências em escritórios de contabilidade, desempenhando várias funções. Em outro sentido em relação à Valquíria, declarou que suas experiências o fizeram entender que não se adaptava às atividades rotineiras, mas que essas vivências o ajudaram a entender a diversidade dos usos da informação contábil para além dos trabalhos em escritório e a orientar seus alunos em relação à profissão.

Tais vivências, ainda que poucas, possibilitaram processos socializadores da profissão contábil. No decorrer delas imergiram um pouco nos meandros da profissão, tendo contatos com outros profissionais e, nesses contatos, apreenderam um pouco dos comportamentos, valores e expectativas profissionais nos ambientes de trabalho. Elas – as vivências – também auxiliaram na percepção de como fazer a transposição e a articulação de conhecimentos teórico-conceituais vistos durante a graduação para aqueles da prática profissional. Isso proporciona, por exemplo, segurança na exposição de conteúdos profissionais, auxílio com exemplos práticos e permite auxiliar alunos com indicações e questões profissionais. No campo dos saberes necessários à docência eles fazem parte dos saberes experienciais que, articulados com os saberes didáticos e pedagógicos (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012; TARDIF; LESSARD, 2011), compõem um cenário que favorece a formação profissional de professores de áreas como a contabilidade.

Se as vivências imersivas na profissão contábil são importantes processos socializadores para integração na dinâmica da profissão, vivências profissionais docentes são fundamentais

para a construção da profissionalidade docente (BOZU; MUÑOZ, 2016). Profissionalidade que, no contexto docente, compreende um conjunto de competências, habilidades e atitudes que caracterizam um professor como um profissional qualificado e comprometido com sua prática educativa (GORZONI; DAVIS, 2017).

Como já indicado anteriormente, os participantes deste estudo tiveram suas primeiras experiências na docência enquanto ainda realizavam mestrado ou doutorado: Vivan em 2018, quando estava na fase final do doutorado, Valquíria em 2016, Valter em 2017 e Vitor em 2018, enquanto estavam no mestrado. O início na docência ocorrer simultaneamente às suas qualificações acadêmicas tem efeitos positivos para a socialização e construção de suas identidades docentes. Ao mesmo tempo, lhes foi possibilitado articular os conhecimentos e percepções sobre ser professor que construíram desde a graduação (exemplos e modelos de professor) com 'ser professor' de fato. É no contato com o mundo do trabalho docente que outras percepções, valores, comportamentos e expectativas se formam e vão constituindo o professor /a professora que se tornam. São dois lados de uma mesma moeda, como explicou Valquíria ao dizer que *"Eu acredito que o profissional da docência tem que tentar equilibrar as coisas. Saber da parte profissional, mas saber também da parte da docência, afinal a gente ensina pra atuação do aluno no mercado de trabalho"*.

As experiências profissionais no início da carreira são essenciais para o desenvolvimento de uma atuação eficaz e bem-sucedida na docência. E para a identificação profissional. No caso dos professores de contabilidade, a socialização profissional envolve a aquisição de conhecimentos sistematizados sobre o fazer docente (processo formativos formais). Mas também conhecimentos que só são acessados pela imersão em uma comunidade profissional que pratica a profissão – os conhecimentos não formais, os conhecimentos da prática e dos valores profissionais.

No caso dos participantes, todos tiveram suas primeiras experiências profissionais docentes junto a IES privadas. Mas todos já estavam, no momento das entrevistas, imersos em experiências junto a IES públicas. Essa dupla experimentação profissional no início da carreira favorece percepções mais realistas da profissão. Isto porque as dinâmicas de trabalho nas duas categorias de instituições – em geral – são bem diferentes entre si. Enquanto nas IES privadas as experiências podem ser mais restritivas a aulas e orientações, nas IES públicas podem ser mais amplas (pesquisa, extensão, gestão, dentre outras).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tornar professor é complexo. Não basta a decisão de querer sê-lo. É preciso articular diversos recursos, conhecimentos, experiências para tanto. Este estudo buscou compreender as interações entre os processos de socialização profissional vivenciados por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis e a formação de suas identidades profissionais como docentes. No escopo de nossa investigação, foi possível identificar a interrelação entre a aprendizagem, socialização e identidade profissional. A aprendizagem tem ocorrido em contextos autênticos, nos quais os indivíduos estão imersos e aprendem em contextos de prática.

A pesquisa analisou os contextos imersivos da docência de quatro jovens professores no campo das Ciências Contábeis, buscando compreender os processos de socialização profissional que vivenciaram ao longo de suas trajetórias. A categoria central para a análise foi o "Contexto Imersivo", que se dividiu em três subcategorias: contexto imersivo educacional, contexto imersivo profissional não docente e contexto imersivo profissional docente. No contexto imersivo educacional, observou-se que as vivências dos participantes durante a

graduação foram fundamentais para a socialização profissional docente antecipada. Os participantes tiveram contato com padrões sociais próprios do exercício da docência, tanto em sala de aula quanto por meio de experiências como Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Monitorias. Essas vivências permitiram que eles, enquanto estudantes, se aproximassem de professores orientadores, desenvolvendo a ideia e compreensão do trabalho docente.

Além disso, os estágios-docência realizados durante o mestrado e o doutorado foram significativos para o processo de socialização profissional docente. Embora tenham variado em duração, essas experiências propiciaram a internalização de padrões e funções sociais específicas da docência, contribuindo para a formação de comportamentos e práticas no contexto da docência no ensino superior de Ciências Contábeis. As escolhas temáticas ao longo da trajetória formativa, a participação em disciplinas do campo educacional durante a pós-graduação e a produção científica também foram identificadas como elementos relevantes para a compreensão do processo de socialização profissional. Os participantes destacaram que tanto as disciplinas específicas do campo educacional quanto as aprendizagens não disciplinares adquiridas durante o mestrado e o doutorado contribuíram para a formação da profissionalidade docente, fornecendo elementos importantes para suas constituições identitárias.

Em relação aos contextos imersivos não docentes, embora os participantes tenham tido poucas vivências profissionais, elas desempenharam um papel significativo nesse processo. As experiências não docentes foram breves, principalmente em escritórios de contabilidade e empresas de software contábil, mas permitiram aos participantes entrar em contato com elementos próprios do campo profissional, como normas, valores e práticas.

Essas vivências foram importantes para a formação da identidade profissional dos professores, pois a docência escolhida por eles está relacionada ao campo da contabilidade. Ao lidar com estudantes que se preparam para ingressar nesse campo, as experiências profissionais proporcionaram referências e exemplos práticos que são relevantes para suas atividades docentes. A socialização na profissão contábil possibilita melhor compreensão e articulação dos conhecimentos teórico-conceituais para a prática profissional, oferecendo segurança na exposição de conteúdos e auxílio aos alunos com questões profissionais.

Além disso, as vivências profissionais docentes foram fundamentais para a construção da profissionalidade dos participantes. Ao iniciar a docência simultaneamente ao mestrado ou doutorado, eles puderam articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica com a prática efetiva de ser professor. Essa dualidade proporcionou o desenvolvimento de percepções, valores, comportamentos e expectativas relacionadas à profissão docente. A interação com o mundo do trabalho docente contribuiu para a formação do professor como um profissional qualificado e comprometido com sua prática educativa.

As vivências imersivas possibilitaram a aquisição de conhecimentos sistematizados sobre o fazer docente, assim como conhecimentos não formais e valores profissionais que só são acessados por meio da imersão em uma comunidade profissional. A dupla experimentação profissional, inicialmente em instituições de ensino superior privadas e posteriormente em instituições públicas, favoreceu uma compreensão mais realista da profissão, considerando as diferentes dinâmicas de trabalho entre essas duas categorias de instituições.

Em consonância com os conceitos de socialização profissional e identidade profissional na perspectiva de Claude Dubar, os resultados dessa pesquisa evidenciam a importância dos contextos imersivos na construção da identidade profissional docente. A socialização profissional ocorreu por meio das vivências e interações desses jovens professores com outros profissionais, sejam eles orientadores, colegas de curso, estudantes, outros profissionais e

ambientes profissionais. Através dessas experiências, eles internalizam padrões, comportamentos e práticas próprias do contexto da docência no ensino superior de Ciências Contábeis, moldando sua identidade profissional.

As conclusões desse estudo apresentam implicações para o processo de formação docente de professores de contabilidade. Destacamos as vivências e os ambientes imersivos. Ficou evidente que as vivências durante a graduação, como a participação em atividades como Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Monitorias, são atividades que aproximam estudantes e professores orientadores, o que favorece o desenvolvimento da compreensão do trabalho docente. Os estágios-docência realizados durante o mestrado e doutorado também são significativos e constituem diretamente um processo de socialização profissional da docência, permitindo a internalização de padrões e funções sociais específicas da docência, além de contribuir para a formação de comportamentos e práticas no contexto do trabalho do professor, colocando, inclusive, os indivíduos em ambiente de sala de aula na condição de professor.

Por fim, as vivências profissionais não docentes fornecem referências e exemplos práticos relacionados ao campo profissional da contabilidade, auxiliando na formação da identidade profissional e proporcionando uma compreensão mais realista da profissão. Essas conclusões ressaltam a importância de contextos imersivos e experiências práticas na formação docente, fornecendo elementos essenciais para a construção da identidade profissional dos professores de contabilidade.

REFERÊNCIAS

ALDREDGE, M.; ROGERS, C.; SMITH, J. The strategic transformation of accounting into a learned profession. **Industry and Higher Education**, v. 35, n. 2, p. 83–88, 1 abr. 2021.

ALMEIDA, M. I. DE; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187–206, dez. 2019.

ARAÚJO, C. W. DE. **The career sustainability of accountants: A profession in transitionRevista Contabilidade e Financas**, 2022. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-4559-176X>. Acesso em: 16 fev. 2023

BARROS, C. DE M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42–74, 2016.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 20. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BOZU, Z.; MUÑOZ, F. I. La formación docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? **Profesorado**, v. 20, n. 3, p. 467–492, 2016.

CUNHA, M. I. DA. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, p. 525–536, 5 set. 2004.

CUNHA, M. I. DA. O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO : o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogos da Educação**, v. 9, n. 26, p. 81–90, 2009.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v. 33, n. 4, p. 505, 1992.

DUBAR, C. Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. **Sociétés contemporaines**, v. 29, n. 1, p. 73–85, 1998.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. São Paulo: Editora USP, 2009.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351–367, 2012.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. **Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade**. Enfoque: Reflexão Contábil, 34(3), 125-143, 2015.

FERREIRA, M. M. **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: aprendendo a ser professor de contabilidade**. [s.l.] UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2015.

FREIDSON, E. **Renacimento do profissionalismo**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora da USP, 1998.

GAULEJAC, V. DE. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 1. ed. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2007.

GENDRON, Y. STAYING TRUE TO CONTEXT. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 14, n. 4, p. 80–95, 2019.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). . **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017. p. 244–270.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C. Le concept de professionalité des enseignants dans les études les plus récentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 1 out. 2017.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. Revista de Administração Mackenzie, 13(1), 14-39, 2012.

GRESPAN, J. **Marx: uma introdução**. 1. ed. São Paulo/SP: Boitempo, 2021.

LAVE, J., & WENGER, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, J. P. R. DE; ARAUJO, A. M. P. DE. Tornando-Se Professor: Análise Do Processo De Construção Da Identidade Docente Dos Professores De Contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 12, n. 2, p. 059–080, 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2008.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. DE C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142–153, ago. 2012.

NOVA, S. P. D. C. C.; LIMA, J. P. R. DE. QUE PROFESSOR EU FUI? ANÁLISE RETROSPECTIVA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES SENIORES EM CONTABILIDADE. [s.d.].

PATTON, M. Q. Qualitative research and evaluation methods: Theory and practice; Fourth

Edition. **SAGE Publications, Inc.**, p. 832, 2015.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. DA. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, p. 2021, 31 out. 2021.

POZZEBON, M.; PETRINI, M. DE C. Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa. In: TAKAHASHI, A. R. W. (Ed.). . **Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Paulo: Editora Atlas, 2013. p. 51–72.

SHAHR, H. S. A.; YAZDANI, S.; AFSHAR, L. Professional socialization: An analytical definition. **Journal of Medical Ethics and History of Medicine**, v. 12, n. 17, p. 1–14, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.