

ARTIGO

CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DO CONTADOR QUE SE FEZ DOCENTE¹

PRISCILA DUARTE SALVADOR¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3491-1972>

<priscila.momento@gmail.com>

DÉBORA GOMES DE GOMES¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7955-0958>

<debora_furg@yahoo.com.br>

RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6340-0920>

<ritagrecco@yahoo.com.br>

CRISTIANE GULARTE QUINTANA¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5860-0653>

<cristianequintana@hotmail.com>

MÁRCIA BIANCHI²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7716-2767>

<marcia.bianchi@ufrgs.br>

¹ Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Rio Grande, RS, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar como se constitui a prática de ensino de contadores que se fizeram docentes em universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, à luz da teoria da socialização profissional. A pesquisa é descritiva, de campo e com abordagem qualitativa, e examina, por meio de análise narrativa, 14 entrevistas com professores que ministram as disciplinas de conteúdo profissional do núcleo contábil. Os resultados das análises demonstram que a prática pedagógica do contador que se constitui docente ocorre quando este toma consciência de saberes adquiridos por meio de suas vivências e experiências de socialização profissional e, refletindo sobre esses saberes, age utilizando-se de estratégias de ensino e de metodologias de avaliações de forma pensada e planejada. Em relação à teoria da socialização profissional, os resultados apontam para a inserção no ambiente profissional como um facilitador na construção da prática pedagógica do contador que se torna professor e, ainda, que a experiência com o estágio docente, mesmo depois de anos de experiência, traz reflexões no modo de agir em sala de aula. Este estudo traz reflexões para melhorias na referida formação e no entendimento sobre a constituição do ser docente.

Palavras-chave: Saber ensinar, prática pedagógica, contador, teoria da socialização profissional.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

CONSTRUCTION OF THE TEACHING PRACTICE OF THE ACCOUNTANT WHO BECAME A PROFESSOR

ABSTRACT: This study aims to analyze the teaching practice of accountants who became professors at public universities in Rio Grande do Sul, southern Brazil, in light of the Theory of Professional Socialization. This descriptive field research employs a qualitative approach. It examines 14 interviews with professors who teach career-oriented disciplines in the accounting department using narrative analysis. The findings show that the pedagogical practice of accountants who become professors emerges when they become aware of the knowledge acquired through their experiences and professional socialization. Reflecting on this knowledge, they employ accurate and planned teaching strategies and evaluation methodologies. Regarding the Theory of Professional Socialization, the results indicate that joining the professional environment facilitates the development of the teaching practice of accountants who become professors. Additionally, experiences with teaching internships, even after years of teaching experience, provide new insights into their classroom behavior. This study offers considerations for improving teacher training and comprehending the formation of teaching identity.

Keywords: Teaching knowledge, teaching practice, pedagogical practice, accountant, theory of professional socialization.

CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL CONTADOR QUE SE HIZO PROFESOR

RESUMEN: El objetivo de este estudio es analizar cómo se constituye la práctica docente de contadores que se convirtieron en profesores de universidades públicas del estado de Rio Grande do Sul, a la luz de la Teoría de la Socialización Profesional. La investigación es descriptiva, de campo y con enfoque cualitativo, analizando 14 entrevistas a profesores que imparten las disciplinas de contenido profesional del núcleo contable a través del análisis narrativo. Los resultados de los análisis demuestran que la práctica pedagógica del contador que se vuelve docente ocurre cuando toma conciencia de sus conocimientos adquiridos a través de sus vivencias y sus experiencias de socialización profesional, y reflexionando sobre estos conocimientos, actúa utilizando estrategias didácticas y metodologías de evaluación, de una manera reflexiva y planificada. En relación a la Teoría de la Socialización Profesional, los resultados apuntan a que la inserción en el ambiente profesional, se convierte en un facilitador en la construcción de la práctica pedagógica del contador que se convierte en docente y, también, que la experiencia con una pasantía docente, aún después de años de la experiencia docente, trae reflexiones sobre la forma de actuar en el aula. El estudio trae reflexiones para la mejora de la formación docente y la comprensión de la constitución del ser docente.

Palabras clave: Saber enseñar, práctica de enseñanza, práctica pedagógica, contador, teoría de la socialización profesional.

INTRODUÇÃO

O primeiro grande desafio que se coloca à profissão docente é compreender como se aprende a ensinar (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020). Essa compreensão se torna ainda mais desafiadora para os contadores que decidem atuar como docentes e que não tiveram, em sua formação inicial e na pós-graduação, disciplinas relacionadas à prática de ensino e, muito menos, formação pedagógica.

Embora o objetivo principal do curso superior em Ciências Contábeis seja a formação do contador, ou seja, a concessão do título de bacharel em contabilidade, os profissionais se deparam com a possibilidade de outra atuação profissional: a docência. O que é uma opção possível dentro das competências do profissional contábil, mas que pode se tornar desafiadora, pois como exercer a atividade

docente sem ter formação para tal, uma vez que os cursos não preveem a licenciatura, e, sim, o bacharelado? Essa opção se torna ainda mais desafiadora devido à falta de obrigatoriedade legal de formação pedagógica para atuar no ensino superior (Pagnan; Costa; Silva, 2016).

Segundo Carvalho (2018), apesar de todo conhecimento técnico da contabilidade, pode haver despreparo dos docentes por falta de embasamento pedagógico, fazendo com que muitos deles tenham dificuldades em estabelecer a mediação e interação com o aluno. Como consequência, dificulta-se a prática de ensino, posto o desconhecimento sobre a transposição didática. Esse despreparo pode gerar dúvidas e inquietações com relação à prática pedagógica.

A temática “prática pedagógica” na área contábil é contemporânea, principalmente quando se trata de estudos com foco nos docentes dos cursos superiores em Ciências Contábeis. Entre os desbravadores dessa temática, é possível elencar: Slomski (2007; 2008); Cunha (2012); Slomski et al. (2013); Moreira e Ribeiro (2016); Anastácio (2017); Carvalho (2017); Silva e Bruni (2017); Fávero, Consaltér e Tramontina (2020); e Santos (2020). A partir desses autores, depreende-se que a prática pedagógica dos docentes dos cursos superiores de Ciências Contábeis é construída no dia a dia, dentro da sala de aula e por meio de suas experiências profissionais e pessoais (Anastácio, 2017; Carvalho, 2017; Slomski, 2008; Slomski et al., 2013).

Nessa mesma direção, para Dubar (2012), de acordo com a teoria da socialização profissional, a vida profissional é construída tanto pelas relações pessoais, que estão imersas no mesmo ambiente de trabalho, quanto pelas trajetórias individuais do sujeito. Cunha (2012) delimita a prática pedagógica como a descrição do cotidiano do docente na preparação e execução de seu ato de ensinar.

Conforme Tardif (2014), o tempo de trabalho desencadeia uma série de saberes como o trabalhar, no caso do docente, o ensinar e o construir. Daí a importância da experiência para a contribuição na construção do conhecimento. Nesse sentido, a teoria da socialização profissional trata o ato de trabalhar como um processo de construção e de reconhecimento de si (Lima; Araujo, 2019).

Slomski (2008) destaca que os saberes dos docentes comportam uma forte dimensão temporal e um processo de socialização profissional. O modo de “ser docente” está relacionado com o sentir, ou seja, é a manifestação do prazer, do entusiasmo de estar em sala de aula, de seus princípios e valores (Cunha, 2012). Já o modo de “estar docente” refere-se ao seu momento atual. Para a autora, é necessário ponderar sobre a prática pedagógica exercida nesse modo. Cunha (2012) e Santos (2020) defendem a necessidade de compreensão da constituição desse estar docente em sala de aula.

Estudos realizados na área contábil apontam a falta de disciplinas relacionadas à didática e à prática pedagógica nos cursos de formação inicial e de pós-graduação em Ciências Contábeis (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020; Pagnan; Costa; Silva, 2016; Slomski, 2008), revelando a necessidade de capacitação dos professores. Em síntese, os estudos existentes na área contábil focam em como se estruturam os saberes docentes na prática pedagógica (Anastácio, 2017; Slomski, 2008) e suas características (Slomski et al., 2013), bem como na qualificação pedagógica e desenvolvimento profissional dos profissionais (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020).

Com base nos estudos elencados, percebe-se uma lacuna de pesquisas que tratam da construção da prática pedagógica. São escassos os trabalhos com foco no “estar docente”, em como o contador adquiriu sua didática e saberes, e de que forma ele os aplica de maneira consciente e planejada dentro de sala de aula. De modo geral, as investigações têm como foco as metodologias utilizadas na prática e suas características, e não na construção dessa prática ao longo da trajetória desses profissionais.

Dos trabalhos encontrados sobre a teoria da socialização profissional na área contábil, o estudo de Vilela (2004) analisou como se estabelece o processo de socialização profissional por meio da parceria entre uma instituição educacional e uma organização empresarial. O estudo de Pontes (2017) investigou o desenvolvimento de socialização profissional de secretários executivos em organizações cearenses. Já o estudo de Lima e Araujo (2019) identificou o processo de construção da identidade docente de professores de ciências contábeis. A partir desses estudos, destaca-se como lacuna a aplicação da teoria da socialização profissional relacionada à prática docente, à prática pedagógica e à prática educativa no âmbito contábil.

Com base nessas constatações, se torna latente a temática da prática pedagógica dos docentes em ciências contábeis que ministram disciplinas nesses cursos. Surge, assim, o seguinte problema de

pesquisa: *como se constrói a prática de ensino do contador que se fez docente a partir da prática, à luz da teoria da socialização profissional?* Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, o estudo tem como objetivo analisar como se constitui a prática de ensino de contadores que se tornaram professores em universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, à luz da teoria da socialização profissional.

A investigação se justifica pela necessidade de compreensão do processo de constituição da prática pedagógica de contadores que se tornam docentes, visando contribuir para a sua formação pedagógica, sem haver, contudo, intenção de esgotar o tema abordado. Igualmente, quando se coloca em evidência a área da contabilidade, a pesquisa também se justifica pela falta de estudos sobre essa temática, uma vez que os encontrados abordam separadamente os saberes docentes (Anastácio, 2017; Slomski, 2008), suas características (Slomski et al., 2013), as metodologias utilizadas pelos professores de ciências contábeis (Moreira; Ribeiro, 2016; Santos, 2020; Silva; Bruni, 2017) e a qualificação pedagógica (Fávero; Consaltér; Tramontina, 2020).

Hughes (1955), na teoria da socialização profissional, ressalta a importância de estudos que considerem a vida profissional como um todo, dando ênfase, principalmente, à formação inicial e aos primeiros anos de carreira, visto que são nesses momentos que a identificação com a profissão começa a tomar forma. O autor defende a socialização do indivíduo no meio profissional em que irá atuar a fim de tornar-se pertencente ao ambiente de trabalho.

Além da introdução, este artigo contém o referencial teórico, onde são abordados temas como a prática pedagógica, os saberes docentes e a teoria da socialização profissional. Após, é demonstrado o percurso metodológico para a obtenção dos dados, apresentam-se os resultados encontrados e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Práticas pedagógicas

Após a reestruturação das licenciaturas, decretada pelo governo federal em 2002, a terminologia “prática pedagógica” causou uma grande e salutar polêmica entre os docentes (Machado, 2005). Nesse sentido, definir a prática pedagógica tornou-se quase um tormento, pois poucos haviam se dedicado a tal zelo, uma vez que, para muitos, prática não se teoriza, prática se pratica (Machado, 2005).

Com o intuito de compreender e conceituar a prática pedagógica docente, diversos estudos foram realizados (Franco, 2016; Machado, 2005; Tozzetto; Gomes, 2009). Os resultados apontam que o termo “prática pedagógica” é envolto de divergências no que diz respeito à sua similaridade com outros termos, como, por exemplo, “prática docente” e “prática educativa”, no que tange a sua própria definição.

Para Franco (2016), “prática docente” é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da “prática pedagógica” que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Ou seja, na primeira a ação ocorre inconscientemente, sem planejamento, e na segunda há uma preparação para a ação. Já a “prática educativa” é regida por critérios éticos, que servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má (Franco, 2016).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica ocorre quando a ação é acompanhada de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido àquelas. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva de forma a assegurar que a intencionalidade proposta seja disponibilizada a todos (Franco, 2016; Tozzetto; Gomes, 2009). No mesmo sentido, Cunha (2012) destaca que a prática pedagógica pode ser entendida como um saber objetivo que resulta em uma ação.

Com base na literatura, é possível depreender-se que a prática pedagógica se configura como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Cunha, 2012; Franco, 2016; Tardif, 2014; Tozzetto; Gomes, 2009). Para Tozzetto e Gomes (2009), não basta transmitir o que se sabe a aquele que não sabe. Trata-se, antes, de uma relação ampla, onde os docentes devem se apoiar na racionalidade, em conhecimentos técnicos e na prática em sala de aula, pois, para que o professor possa exercer a sua profissão é preciso planejar as ações e métodos que serão adotados. Com base no exposto, é possível entender o termo prática pedagógica como uma ação

planejada dentro de sala de aula, visando atender o processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes.

Estudos anteriores sobre a temática foram realizados, como é o caso de Silva e Bruni (2017) que construíram um diagnóstico das práticas pedagógicas empregadas, analisando condicionantes para uma prática mais ativa ou mais passiva. Outro desses estudos é o de Anastácio (2017), que analisou os saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de ciências contábeis. Além desses, o de Gibaut e Bruni (2020), que analisaram a associação entre práticas pedagógicas no ensino de contabilidade, apresentadas como ativas ou passivas, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem.

Os resultados encontrados por Silva e Bruni (2017) evidenciaram um ensino essencialmente passivo, com reduzida participação discente. Algumas contradições foram encontradas no uso de práticas que caracterizam um ensino ativo – como seminários, debates e discussão – por professores com marcantes características de ensino passivo, o que pode indicar o uso incompleto ou inadequado dessas práticas que poderiam estar em uso de modo essencialmente passivo, comprometendo a eficácia da aprendizagem.

Já o estudo de Gibaut e Bruni (2020) evidenciou que práticas pedagógicas ativas estariam associadas a uma maior motivação acadêmica dos estudantes e a um maior nível percebido de aprendizagem. Anastácio (2017) verificou que os saberes identificados nos três casos de ensinamentos analisados são provenientes do conhecimento da disciplina; da prática de sala de aula; da instituição de educação onde os professores atuam; da convivência com os pares e com os alunos; bem como da trajetória pessoal, profissional e acadêmica vivenciada pelos docentes até então.

Entende-se, a partir dos estudos analisados, que o objetivo foi identificar a prática mais utilizada pelos professores em sala de aula (Gibaut; Bruni, 2020; Silva; Bruni, 2017) e a compreensão dos saberes que constituem a formação docente (Anastácio, 2017). O objetivo não teve como foco a construção e constituição da prática pedagógica, sendo uma lacuna a ser explorada.

Saberes docentes

Os saberes docentes vêm sendo objeto de estudo de vários pesquisadores como: Shulman (1986); Nóvoa (1992); Gauthier (1998); Pimenta (1999); e Tardif (2014). Entre eles, Shulman (1986) e Nóvoa (2012) não enfatizam o saber da experiência como essencial à prática docente, como os demais autores. Segundo Gauthier (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2014), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Desse modo, o saber da experiência, ou saber prático, tem origem na prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado (Cunha, 2007). Tardif (2014) além de dar ênfase ao saber da experiência, destaca que o saber do docente deve ser entendido a partir da relação que ele mantém com seu trabalho e o ambiente da sala de aula. A partir das relações profissionais é possível planejar ações para o enfrentamento das situações cotidianas da docência.

Entre os estudiosos da temática de saberes docentes, optou-se pelos de Tardif (2014), pois ele é um dos que dá enfoque aos saberes profissionais. Para o autor, o saber docente é plural, ou seja, construído por diversos fatores, como: o saber profissional (oriundo da prática profissional); os saberes disciplinares (oriundos das regras e normas); os saberes curriculares (oriundos do conteúdo); e os saberes experienciais (oriundos das experiências vivenciadas), exigindo do docente a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto constrói sua prática.

Para Tardif (2014), o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas também a um saber social que se manifesta nas relações complexas entre docentes e discentes. Segundo Gauthier (1998) e Tardif (2014), a cultura e o contexto social em que os discentes estão inseridos são necessários para que se possa ter uma maior interação, bem como compreender o mundo e transformá-lo.

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. Os autores reforçam que há uma valorização da pluralidade do saber

profissional docente, porém, com destaque para os saberes experienciais, constituindo o núcleo vital do saber docente.

Para Tardif e Lessard (2005), o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto às suas etapas de construção. Essa ideia reforça a colocação de Tardif (2014) quando chama o saber docente de saber plural, pois não é constituído apenas pela formação técnica, mas também pela prática diária que vai moldando a atuação do profissional da educação. Por isso, a relevância da boa relação do docente com os meios de execução do trabalho – desde o ambiente profissional até o acesso às informações que permitem a construção cotidiana do saber.

Tardif (2014) busca entender o que se deve compreender por saber, chamando o docente de ator racional. Nesse sentido, os professores estão integrados num ambiente socioprofissional que determina, de antemão, certas exigências de racionalidade no interior das quais o trabalho docente encontra-se preso, estruturado e condicionado. Pode-se afirmar, dessa maneira, que há uma irracionalidade dentro dessa ordem racional que precisa ser revisada. Assim, o autor (2014) alerta para que se revise a atuação docente, além da necessidade de uma formação pedagógica continuada desses profissionais.

Em relação às fontes dos saberes necessários para que o docente possa construir sua prática pedagógica de forma consciente, estudos pregressos foram realizados. O de Anastácio (2017), já citado, para analisar os saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de ciências contábeis; o de Moreno (2017), para compreender como se constitui o saber em controladoria nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, sob a ótica da arqueologia foucaultiana; o de Bandeira (2017), para analisar, sob a ótica de teorias da educação, a respeito dos saberes e competências necessárias ao docente de ciências contábeis; de Hillen, Laffin e Ensslin (2018), para identificar enfoques sobre formação docente na área contábil em pesquisas selecionadas com base em portfólios bibliográficos, teóricos e empíricos sobre o tema; e o de Slomski et al. (2020), para analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em cursos de graduação em Ciências Contábeis oferecidos por instituições públicas de ensino superior.

Sintetizando os estudos citados acima, os resultados encontrados por Anastácio (2017) foram resumidos no tópico anterior. Nos resultados de Moreno (2017), afirma-se que mesmo professores com formações acadêmicas idênticas podem assumir perspectivas diferentes, e a dispersão dessas perspectivas torna os saberes, confundidos com a contabilidade gerencial, abertos a novos conhecimentos de áreas distintas da contabilidade. O autor destaca a necessidade de a contabilidade conduzir a formação discursiva, visando ampliar as possibilidades de atuação do futuro contador. Bandeira (2017), por sua vez, revela que os conhecimentos teórico e prático precisam estar em constante renovação e reavaliação, não como uma reciclagem pedagógica, mas como uma construção permanente do saber docente e de transformação formativa e metodológica. Já Hillen, Laffin e Ensslin (2018) apontam que os enfoques sobre a formação de professores se situam no âmbito dos fundamentos para docência, caracterizados por saberes docentes, por base de conhecimentos para o ensino e pelo ensino reflexivo. Os autores apontam para a instrumentalização das atividades relacionadas com os objetivos e o conteúdo do ensino: prática pedagógica; ambiente de aprendizagem; transposição didática; e estratégias de ensino. Por fim, Slomski et al. (2020) evidenciaram um conjunto de saberes e de crenças sobre o ato de ensinar e de aprender que parecem influenciar o modo como os professores se posicionam na docência. Tais saberes se mostraram plurais e provenientes de fontes diversas: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e pessoais.

A partir dos estudos citados é possível constatar que estes focam em identificar, conhecer e analisar os saberes docentes, mas não tratam de como esses saberes se agregam à construção da prática pedagógica do profissional contábil ou, mais especificamente, do contador que decide se tornar professor. Dessa forma, percebe-se que são bem-vindos estudos que tratem dos saberes docentes no processo de construção da prática de ensino atual.

Teoria da socialização profissional na contabilidade

Everett Hughes, principal estudioso dessa teoria, formulou um esquema geral de referência para estudar a formação para profissões diversas, denominado de “a fabricação de um médico”, e

apresentou essa fabricação como uma espécie de “modelo” da socialização profissional, concebida como uma iniciação à cultura profissional, uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, a uma nova identidade (Dubar, 1997). Nesse sentido, na percepção de Hughes (1955) a socialização profissional possui três mecanismos específicos: 1) passagem através do espelho: inserção no ambiente profissional; 2) instalação na dualidade: percepção da profissão: teoria x prática; e 3) grupo de referência: definição de qual grupo profissional se quer pertencer.

Em seu estudo sobre a construção da identidade de médicos, em 1955, Hughes constatou que os estudantes não se tornavam médicos ao adquirir conhecimentos teóricos. A imersão no trabalho real é o que produzia a “conversão” dos estudantes em médicos, pois ao entrarem em contato com o mundo real da medicina, abandonavam os estereótipos que tinham a respeito da profissão (Hughes, 1955; Lima; Araujo, 2019).

Para Hughes (1955), a transição da identidade de universitário para médico acontecia mediante a soma da cultura da profissão, linguagem específica, da prática e da projeção profissional. Surgindo, assim, a teoria da socialização profissional, que defende que os processos de socialização da profissão permitem a construção da identidade profissional do indivíduo a partir da combinação da educação, do trabalho e da carreira (Hughes, 1955).

A vida profissional é feita, ao mesmo tempo, de relações entre patrões, colegas, clientes, público etc. – inseridas em situações de trabalho e definidas por uma divisão do trabalho – e de percursos de vida – marcados por imprevistos, continuidades, rupturas, êxitos e fracassos (Dubar, 2012). Sendo assim, pode-se dizer que a socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo mesmo, concebida como um processo em construção permanente.

É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos profissionais e que se definem os indivíduos por sua atividade. Para Hughes e os sociólogos interacionistas, não há, portanto, ruptura entre “profissionais” e “não profissionais”, e, sim, sistemas de trabalho fundado em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo campo de atividade e que são objeto de recortes e de hierarquias entre empregos, ofícios e profissões dotados de exigências específicas (Dubar, 2012).

Ressalta-se que o mundo do trabalho não pode ser reduzido a uma simples transação econômica, onde ele se resume ao uso da força de trabalho em troca de um salário. É necessário destacar a personalidade individual e a identidade social do sujeito que cristaliza suas esperanças e sua imagem do eu, comprometendo sua definição e seu reconhecimento social (Dubar, 1997). Tendo como base essas premissas, entender o processo de socialização profissional e os impactos da inserção de um indivíduo no ambiente profissional pode explicar como ocorre a construção de um professor que não teve uma formação pedagógica e ao longo do tempo se constitui docente.

Estudos anteriores sobre o tema foram analisados, como o de Pontes (2017); Grill et al. (2017); Lima (2018); Kowtha (2018); Moorosi e Grant (2018); e Lima e Araujo (2019).

Os resultados alcançados por Pontes (2017) demonstram que na prática profissional ocorrem situações de contradição pelo desconhecimento e desvalorização da profissão. De modo geral, os resultados contribuem para preencher a lacuna da literatura empírica que aborda a socialização nas profissões ligadas à gestão organizacional, bem como promover o avanço científico do secretariado executivo.

O estudo de Grill et al. (2017) verificou que os alunos da capacitação e formação profissional, no início da sua carreira, parecem alterar as suas crenças e pressupostos sobre as características dos líderes eficazes. A liderança implícita dos alunos pode, assim, ser considerada dinâmica e receptiva, inclinada a mudar à medida em que os estudantes socializam na vida profissional.

Lima (2018) encontrou três grandes dimensões da identidade docente dos professores participantes da pesquisa: trajetória, carreira e docência. No que diz respeito à trajetória, os professores acumulam experiências profissionais e acadêmicas, e guardam referências de professores que marcaram sua formação. Já no aspecto de carreira, observou que os professores entrevistados ingressam na docência, na maioria das vezes, sem planejamento e sem formação para tal. Assim, vão aprendendo a ser docentes com base nos saberes experienciais e dos professores-referência.

Os achados de Kowtha (2018) mostram que o trabalho anterior, relacionado à experiência e à educação profissional, moderam os efeitos das táticas de socialização na clareza do papel do recém-chegado, o conflito de papéis e o comprometimento organizacional.

Moorosi e Grant (2018) revelaram que a socialização precoce para a liderança ocorre durante a infância e no início da vida escolar, período em que esses traços e valores são adquiridos. Também mostraram que a formação inicial de professores foi considerada importante na introdução de concepção do papel principal, e que a identidade do líder também se desenvolveu fora do contexto escolar, por meio de agentes pré-socializadores, muito antes de assumirem os papéis docentes e dirigentes.

Por fim, Lima e Araujo (2019) afirmam que as experiências que os professores acumulam e guardam são de docentes que marcaram a sua trajetória. Na análise da docência foi observado que os professores experimentam situações e sentimentos durante o começo da carreira, mas que se adaptam e aprendem a lidar com diversas situações, desenvolvendo seus saberes de experiências.

Especificamente na contabilidade, a discussão acerca da socialização profissional ainda é embrionária. Percebe-se um movimento na inserção dessa teoria em trabalhos internacionais (Daoust; Malsch, 2019; Farag; Elias, 2016; Fox, 2018,) e em um trabalho nacional sobre a identidade docente de professores de contabilidade brasileiros (Lima; Araujo, 2019).

Farag e Elias (2016) analisaram a relação entre ceticismo, personalidade e nível de socialização de 293 estudantes de graduação de contabilidade. Os resultados do estudo indicam uma relação positiva entre as características de personalidade e o traço de ceticismo profissional, e entre personalidade e socialização antecipada. Também existe uma relação positiva entre o ceticismo profissional e a socialização antecipada. Esses resultados são úteis para educadores contábeis que tentam socializar os alunos na profissão.

Fox (2018) analisou a socialização de estudantes de doutorado em contabilidade de uma escola de negócios norte-americana. O estudo investiga a influência de redes de supervisores acadêmicos, facilitadores de colóquios e outros alunos de doutorado na socialização de acadêmicos de contabilidade em desenvolvimento, à medida que aprendem o processo de pesquisa, demonstrando que essas relações desempenham um papel fundamental na formação do doutorando em relação à sua respectiva área. O estudo também mostra a influência da metodologia particular que estão aprendendo como parte do processo de socialização.

Daoust e Malsch (2019) discutiram a socialização de ex-auditores e como tais profissionais recordam e constroem significados das experiências passadas na profissão. Os resultados da pesquisa trazem três contribuições importantes: a perspectiva sociotemporal da pesquisa de auditoria, destacando os efeitos contínuos da identidade profissional de auditores depois que eles mudam de carreira; aponta que as representações do passado fornecem aos ex-auditores um meio poderoso para promover seus interesses profissionais e estruturar relações de poder dentro das organizações; e apresenta o uso do trabalho de memória reflexiva como uma abordagem metodológica rigorosa em contabilidade e pesquisa organizacional.

Lima e Araujo (2019), em seu estudo sobre a construção da identidade docente dos professores de ciências contábeis, investigaram como ocorre esse processo de construção através da teoria da socialização. Para isso, os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com seis docentes na fase de “estabilização” da carreira. As respostas foram analisadas por meio das narrativas originando duas dimensões da identidade docente dos participantes da pesquisa: trajetória e docência.

Assim, depreende-se que os docentes acumulam experiências profissionais e acadêmicas, preservando referências de professores que marcaram sua trajetória. Já na docência, foi observado que eles experimentam situações e sentimentos negativos durante o começo da carreira, mas que vão se adaptando e aprendendo a lidar com situações diversas, construindo seus saberes experienciais. Os resultados também demonstram a necessidade de (re)pensar a inserção profissional de novos docentes e a formação acrítica e tecnicista, além de refletir sobre o papel que o professor tem perante as novas gerações e seus novos desafios. Em síntese, o saber docente vai ao encontro da teoria da socialização profissional, pois, segundo essa teoria, é através da socialização profissional que a prática é construída.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação, no contexto das ciências sociais, classifica-se como descritiva quanto aos objetivos e como pesquisa de campo quanto aos procedimentos técnicos, seguindo os pressupostos de Gil (2007), pois busca descrever como se constitui a prática pedagógica dos contadores que se fazem docentes. O problema de pesquisa possui abordagem qualitativa, pois tem como foco entender a forma como o contador se faz docente. Para Chizzoti (2006), essa abordagem traz uma compreensão maior sobre o objeto de estudo, tendo como parâmetro o processo ao invés do resultado, e como princípio, identificar os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível.

Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base na busca sistemática da literatura para os temas tratados entre janeiro e fevereiro de 2022 nas bases do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPQ) dos últimos cinco anos (2017 a 2021).

A população do estudo se constitui de docentes de ciências contábeis de instituições de ensino públicas do Rio Grande do Sul, uma vez que, segundo o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), em agosto de 2021, o estado era o 4.º com o maior número de contadores ativos e o 1.º da região sul com o maior número de contadores ativos (CFC, 2021). Sendo assim, o grupo selecionado para este estudo é proveniente de instituições públicas de ensino, na modalidade presencial, que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis, sendo formado por docentes que ministram as disciplinas de conteúdo profissional do núcleo contábil e que exerceram por pelo menos cinco anos a atividade contábil anteriormente ou concomitante à docência.

Após a definição da população investigada, foi realizada uma pesquisa no endereço eletrônico das instituições de ensino superior públicas do Rio Grande do Sul com a finalidade de verificar aquelas que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis. De posse dessa informação, foi analisado o corpo docente dos cursos e, posteriormente, foi realizada a análise do currículo lattes destes. Foram examinados os currículos de 45 docentes de três instituições, com o intuito de verificar se esses profissionais possuíam experiência mínima de cinco anos de atuação em contabilidade. Chegou-se ao total de 18 docentes, posteriormente convidados a participar da pesquisa. Desse total, 3 não deram retorno, e 1 deles cancelou sua participação devido a problemas pessoais. Dessa forma, a amostra compreende 14 convites aceitos, sendo 7 da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), 3 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 4 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevista estruturada, de forma remota através da plataforma *Zoom*, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer Consubstanciado n.º 4.976.891. As entrevistas tiveram duração média de uma hora cada, e ocorreram em maio de 2022.

O roteiro de entrevistas foi dividido em duas partes: a primeira abrangeu 13 perguntas para verificar como os docentes agregam os saberes que constituem sua prática pedagógica atual; a segunda compreendeu três questões para investigar a aderência da teoria da socialização profissional à prática docente. Após a elaboração do roteiro, ele foi submetido a um pré-teste, sendo enviado a duas professoras doutoras que lecionam no ensino superior, mas que não fazem parte da amostra – uma professora da área de ciências contábeis e outra da área de educação. Após realizadas as correções e inclusões das sugestões de melhorias, foram realizadas as entrevistas com os participantes da pesquisa.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise narrativa por ser uma técnica que não apenas reproduz e descreve os fatos, mas que apresenta as sutilezas e singularidades dos dados que são produzidos por meio de relatos. Clandinin e Connelly (2000) definem pesquisa narrativa como uma forma de entender as experiências vivenciadas em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Por meio da narrativa as pessoas constroem a vida individual, pois preservam perspectivas particulares mais autênticas, bem como a vida social. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, na qual o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno.

RESULTADOS

A seguir são apresentadas as narrativas que respondem ao problema de pesquisa. Para os entrevistados, as experiências profissionais em empresas, escritórios e órgãos de classe foram fundamentais para a construção do ser docente, trazendo repertório e segurança para a atuação em sala de aula, conforme descreve o entrevistado 11.

Em cada parte da empresa em que eu trabalhava, eu aprendi o que eu estava fazendo. Quando eu virei o encarregado da contabilidade, eu entendi que cada parte montava o todo que eu via lá no final. De onde vinham todas as informações que eu recebia naquele Balanço que eu fechava. Eu acho que isso me formou como contador e me ajudou a poder explicar o que é contabilidade, porque aquilo ali é que me mostrou de onde vêm, para onde vão, e como surgem, e porque as coisas acontecem dentro da contabilidade. Contabilidade é uma estrutura, uma linguagem, é uma forma de ver a situação da empresa, e essa situação vai se montando por pequenas coisinhas. Se essas pequenas coisinhas, se a gente não entende de onde vêm, a gente não sabe aonde elas chegam. E isso eu acho que talvez foi o que mais me ajudou, principalmente logo no início. A gente chega na sala de aula, lá no começo, com bastante medo de dar aula, porque tu não sabes o que tu vais encontrar. Mas quando eu cheguei para dar aula de contabilidade mesmo, contabilidade básica, eu tinha muita segurança do que eu estava explicando porque eu sabia de onde vinha (E11).

Outro ponto que, segundo os entrevistados, ajudou na construção da prática pedagógica foi a proximidade da disciplina com as experiências profissionais vivenciadas, pois torna-se mais fácil ensinar um conteúdo quando o docente, além de possuir o conhecimento teórico, já experimentou sua aplicação na prática, conforme pode-se observar nos trechos das narrativas dos entrevistados 1, 2 e 12.

Tudo o que eu aprendi de folha de pagamento no escritório, na empresa, eu levava para a sala de aula. Quando eu ia explicar o cálculo da folha, quando eu ia explicar os encargos sociais sobre folha, eu usava aqueles exemplos que eu tinha na minha empresa, sem citar nomes, para ajudar a explicar. Então isso me ajudava muito, porque são exemplos práticos que eu levava para a sala de aula (E1).

Quando eu vim para trabalhar numa *Big Four* e então eu tive essa vivência de auditoria, que é exatamente as disciplinas que eu trabalho desde o início da docência. Então acho que a experiência prática foi essencial para eu conseguir entrar na carreira (E2).

Eu comecei a faculdade em 2001, e em 2003 eu entrei no concurso, não para contador ainda. Eu entrei no concurso no cargo de técnico em contabilidade, na prefeitura municipal da “cidade X”. E, sim, foi uma grande escola para a minha carreira docente, porque hoje eu leciono com muito mais profundidade e frequência as disciplinas voltadas ao setor público, tanto na graduação quanto na especialização e no mestrado (E12).

Outro ponto relevante apontado pelo estudo são as influências familiares e a participação em grupos sociais não vinculados à contabilidade, mas que indiretamente contribuem para a prática docente, pois auxiliam na oratória e na liderança – habilidades essenciais para o exercício da função, conforme pode-se observar nas narrativas dos entrevistados 4, 7 e 9.

Eu sempre quis ser o professor. Por exemplo, a docência como carreira era expectativa de vida. Eu sou de uma família relativamente simples, humilde, e o meu pai era motorista de caminhão, minha mãe, dona de casa. Mas eu tinha duas tias que eram professoras das séries iniciais. Naquela época, ainda na infância, elas trabalhavam com materiais de contagem, elas faziam magistério. Me usavam como cobaia para ver se aquilo ia funcionar ou não, então eu gostava muito de fazer as atividades com elas (E4).

Eu entrei para o movimento de escoteiro com 18 anos. Minha mãe não me deixou fazer o escotismo quando eu tinha idade, por causa dos estudos. Na cabeça dela, eu deixaria os estudos de lado em função do escotismo. E aí eu entrei com 18 anos por convite de um colega do exército. Eu entrei para o movimento e logo em seguida fui ser chefe. Dentro desse movimento, a gente tem outros chefes no grupo. Teve um determinado momento que nós tínhamos lá em torno de 25 chefes. Nossas reuniões eram reuniões grandes. Assim, com pessoas de muita idade

e pessoas de pouca idade. Na época eu tinha lá meus 20 e pouquinhos. Então eu tinha que lidar com essas diferenças. Eu fui bem nesse movimento, e dentro do movimento de escoteiro também existem cursos. Depois que a gente faz o curso, a gente também é habilitado a passar esse curso para outras pessoas. Então nós fazíamos curso para os meninos [...] dentro do movimento, e não deixava de ser um ensinamento. Não era uma aula. É claro que é diferente, mas a gente tinha plano, a gente tinha conteúdo, a gente tinha todos esses requisitos que a gente utiliza numa sala de aula, e isso eu levo como um aprendizado que eu tive, e esse aprendizado também me ajudou, como eu te disse, na sala de aula (E7).

Desde a época da faculdade eu participava de movimentos da igreja católica que envolviam fazer cursos, retiros, palestra e música, apesar de eu ser extremamente tímido – as pessoas que me conhecem sabem que eu sou extremamente tímido. Eu consigo mais ou menos enfrentar uma plateia, ainda que muito assustado, mas consigo falar, consigo me articular, consigo me comunicar com as pessoas, e acho que isso também, junto com aquela experiência, quer dizer, que eu tive na própria graduação, mas como experiência externa, me ajudou (E9).

Os relatos demonstram que não só os familiares tiveram influência na escolha da docência, mas os professores da graduação também foram fundamentais. Mostram, ainda, a importância desses professores no comportamento dentro de sala de aula, na relação com os alunos e na forma de ministrar o conteúdo e as avaliações, como pode-se perceber nos relatos dos entrevistados 1, 8 e 11:

A gente separa alguns professores, alguns docentes. Não é que tu o tenhas como um ídolo, mas como um exemplo. Tu tens aqueles exemplos bons e os exemplos ruins. Então, eu tive um professor de auditoria que eu gostava muito da didática dele, da forma de explicar, da forma de passar exercícios. Então eu conseguia compreender melhor o conteúdo, não só na graduação, mas na especialização e no mestrado. Enquanto a gente não tem nenhuma formação para a docência, a gente pega um olhar daquele professor que tu gostas mais, que tu admiras mais como professor, como profissional (E1).

Não tenho nenhuma experiência fora a minha admiração pelos colegas docentes. Isso fez com que lá na minha graduação eu começasse a pensar na docência como carreira profissional, observando os meus colegas. Na verdade, foi mais por admiração aos mestres que me trouxe um desejo, assim, de ir para a sala de aula também profissionalmente (E8).

Nos cursos que eu fui aluno, a vivência foi o que me ajudou a montar o meu comportamento, digamos assim, docente. Isso que eu vou te dizer, eu sempre fui muito duro. Eu nunca fui muito daqueles professores que carregavam os alunos no colo, que tentavam fazer de tudo para que o aluno pudesse ter aprovação. Eu tinha um professor na graduação que sempre foi muito rígido quanto a isso, ele fazia algo em torno de 10 a 12 avaliações durante o semestre inteiro. E isso foi algo que eu, em determinado momento da minha vida docente, comecei a fazer e achei interessante, e me parecia que dava bastante resultado (E11).

Com base nos relatos dos entrevistados é possível concluir que os seus saberes foram constituídos ao longo de suas trajetórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, e que as experiências vivenciadas junto ao domínio do conteúdo criaram o professor atual. Tardif (2014) e Anastácio (2017) corroboram com esse entendimento ao mencionar que o saber docente é um saber plural, constituído de diversos fatores, como o conhecimento da disciplina, o domínio do conteúdo, a prática profissional e as experiências vivenciadas. Compreender de onde vêm esses saberes e de que forma se constituíram é fundamental para que o docente possa dominá-los, integrá-los e mobilizá-los enquanto constrói sua prática de forma consciente, pensada e planejada.

Ao investigar a aderência da teoria da socialização profissional à prática de ensino atual, verificou-se que essa aderência ocorre na inserção do docente no ambiente profissional. Atuar em um escritório contábil e/ou empresa pública ou privada, conforme os relatos dos entrevistados 1, 2 e 12, descritos anteriormente, bem como as referências de docentes que marcaram sua trajetória acadêmica, segundo os entrevistados 1, 8 e 12, são peças-chave na transição do profissional contábil para a profissão docente.

Sobre a socialização profissional, é importante destacar o estágio docente, pois muitos relatos trazem experiências positivas vivenciadas durante essa etapa de formação. Outros, ainda, revelam

mudança de comportamento mesmo já atuando anos em sala de aula, como pode-se verificar nas respostas dos entrevistados 10 e 14, a seguir:

O segundo aspecto para a minha evolução é que durante o mestrado eu fiz a docência orientada. Tive muita sorte na docência orientada, porque a pessoa com quem eu fiz docência orientada, na verdade, era, além de ter sido minha professora, minha colega na pós-graduação – a professora “Fulana”. Ela estava grávida. Eu acabei assumindo a disciplina de contabilidade introdutória ou de contabilidade custo. No nível, assim, muito alto de cognição, compreensão, eu tinha uma formação muito sólida. Então foi muito gratificante ter a primeira oportunidade [...] ter a primeira experiência com alunos que te dão uma resposta muito positiva. Foram essas as principais influências que eu tive durante a graduação e a pós-graduação na minha formação docente (E10).

Quando eu estive no mestrado, eu tive a oportunidade de ser, como a gente chama, estagiária. [...] Um professor perguntou se eu queria ser, porque eu tinha bastante conhecimento ali nessa parte contábil. Ele me convidou para uma disciplina já mais avançada, e eu me lembro que o professor se sentou lá no final da sala, baixou a cabeça, nem olhou para mim, em nenhum momento, me deixou bem à vontade. Rapidamente, passando todo o conteúdo, conversando, explicando, muito rápido. Então isso foi algo que eu percebi que eu precisava mudar, que o tempo de um não é o tempo do outro. Então o docente, geralmente, como tem o domínio, acha que aquilo que ele está falando já basta. E o aluno que está em aprendizado precisa de mais percurso (E14).

Os resultados encontrados por meio das narrativas dos entrevistados vão ao encontro das três dimensões de Lima (2018) definidas como trajetória, carreira e docência. Os professores acumulam experiências profissionais e acadêmicas e guardam referências de docentes que marcaram sua trajetória. A maioria dos entrevistados ingressaram na docência sem planejamento e sem formação para tal. Sendo assim, foram aprendendo a ser professores com base nos saberes experienciais.

Por meio dos relatos é possível destacar outros pontos que fazem parte da trajetória docente, como os requisitos exigidos pelas instituições públicas nos concursos para a seleção de professores, uma vez que há pouco incentivo na graduação de Ciências Contábeis para pesquisas e para o próprio exercício da docência, como pode-se notar pela narrativa do entrevistado 4.

Aí tu terminas a graduação, tu queres fazer uma pós-graduação, tu não tens currículo. Tu não tens produção. Tu não tens publicação, tu não sabes fazer um projeto de pesquisa. E tu acabas não sendo preparado para isso, então, eu digo assim, que eu tive uma experiência profissional. Uma experiência profissional no escritório e na docência técnica. E na graduação, a sorte de ter tido, no último semestre, [...] uma professora que me incentivou. Porque durante a graduação eu não tive esse incentivo de pensar numa formação, de pensar em currículo, pensar em participar de eventos. A participação em eventos era exigida para cumprir horas (E4).

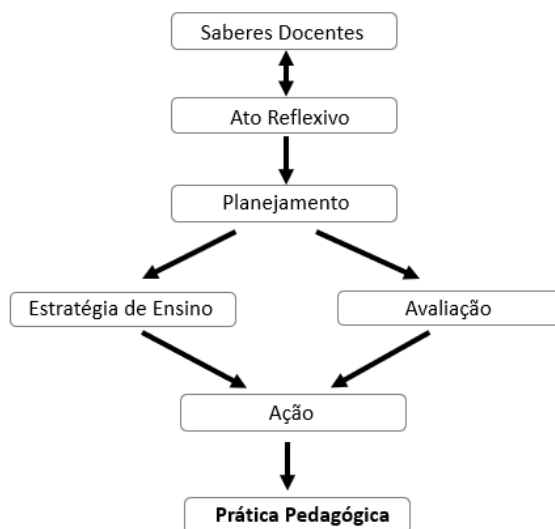
A falta de incentivo à produção científica na graduação e pós-graduação dos cursos de Ciências Contábeis faz com que muitos profissionais não participem desses processos seletivos, pois só se deparam com essa demanda no momento de procurar uma colocação como docente. Outro ponto apontado nas narrativas foi a falta de preparação para a participação de atividades de cunho administrativo, como gestão e coordenação de cursos, conforme mencionado pelo entrevistado 3.

Tem uma questão que muitas vezes também é ignorada, principalmente para o docente que entra em universidade pública, que são as atividades administrativas que o docente tem que assumir também. Então, é além das suas atribuições docentes, de pesquisa, e, sim, tem algumas funções administrativas que precisam ser desenvolvidas por docentes, como, por exemplo, a coordenação de curso, chefia de departamento, comissões para diversos tipos de comissões que são feitas por docentes. E muitas vezes, também, os docentes, dependendo da trajetória, não têm experiência de gestão pública ali naquele ambiente (E3).

Tendo como base a literatura citada e as análises das respostas dadas nas entrevistas, é possível ponderar que a construção da prática pedagógica ocorre quando o docente toma consciência dos seus saberes, oriundos de suas vivências pessoais e profissionais. Ou seja, por meio da sua socialização

profissional, antes e durante a docência, reflete sobre essas experiências, agindo de forma racional, planejando sua prática, e recorrendo à utilização de estratégias de ensino e avaliações adequadas ao perfil do seu aluno, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da síntese da literatura analisada (2022).

Sendo assim, é possível depreender, a partir da Figura 1, que, para que a prática pedagógica ocorra, é preciso que o professor compreenda o que são saberes docentes, se aproprie deles, reflita sobre eles, e, com base nessa reflexão, possa planejar de maneira consciente quais estratégias de ensino e métodos de avaliação irá utilizar dentro de sala de aula. A definição do conceito de prática pedagógica mencionado na Figura 1 vai ao encontro de autores como Slomski (2007); Cunha (2012); Slomski et al. (2013); Vendruscolo e Bercht (2015); Moreira e Ribeiro (2016); Anastácio (2017); Carvalho (2017); Silva e Bruni (2017); Fávero, Consaltér e Tramontina (2020); e Santos (2020). Esses autores revelam em suas pesquisas que a prática pedagógica dos docentes dos cursos superiores de Ciências Contábeis é construída no dia a dia, dentro da sala de aula, por meio de suas experiências profissionais e pessoais, corroborando com o entendimento de Dubar (2012), Cunha (2012) e Tardif (2014) que apontam que a vida profissional é construída no ambiente de trabalho pelas trajetórias individuais do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou como se constitui a prática de ensino de contadores que se fizeram docentes em universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, a luz da teoria da socialização profissional, por meio da compreensão sobre a forma que os professores agregaram os seus saberes ao longo de suas trajetórias e experiências com a socialização profissional.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, identificou-se que a maioria deles ingressou na carreira docente sem planejamento, por convite, devido à sua experiência profissional. Segundo suas percepções, essas experiências foram fundamentais na sua formação docente e na constituição do seu ser atual. Os entrevistados relatam que a participação em estágio docente, mesmo que depois de anos atuando em sala de aula, trouxe um novo olhar sobre a prática exercida. Os participantes alegam que após a formação em cursos de especialização, mestrado e doutorado, passaram a ter uma nova visão sobre a prática pedagógica exercida até aquele momento, fazendo com que houvesse uma reflexão sobre a maneira de agir dentro de sala de aula.

A participação deles em grupos sociais como igrejas, quartel e grupos de escoteiros foram um diferencial na constituição comportamental dos mesmos, pois, por meio dessas experiências,

chegaram mais preparados para atuarem diante dos alunos, auxiliando na condução e liderança em sala de aula.

É possível concluir que a prática pedagógica do contador que se constitui docente ocorre quando ele toma consciência dos seus saberes adquiridos por meio de suas vivências e de suas experiências de socialização profissional, e, refletindo sobre esses saberes, age utilizando-se de estratégias de ensino e de metodologias de avaliações de forma planejada.

Além da definição da constituição da prática pedagógica, o estudo traz contribuições relevantes para a formação do docente de ciências contábeis. Sobre a experiência profissional em empresas e escritórios contábeis, ela pode auxiliar na ampliação do horizonte do docente, fazendo com que este tenha uma visão mais ampla da contabilidade, facilitando a sua atuação dentro de sala de aula, por meio de exemplos oriundos de sua vivência, além de favorecer a troca com o aluno que já atua no mercado.

O estudo pode auxiliar na revisão de conceitos. Pode, ainda, contribuir no estágio docente, pois instiga o professor a repensar sua prática pedagógica por meio de exemplos de colegas, bem como na implementação de novas estratégias de ensino. Em termos profissionais, pode ajudar na preparação e abordagem do conteúdo dentro de sala de aula, ampliando o repertório do docente para apresentar exemplos práticos e, em contrapartida, ter uma sensação de segurança pela experiência que possui.

As contribuições desta pesquisa também se voltam para influenciar novos professores, pois fortalece o entendimento sobre a constituição do ser docente, esclarecendo o tipo de professor que deseja ser. Pode, ainda, influenciar outros grupos não relacionados à contabilidade, auxiliando o docente a se preparar para se expressar em público, na oratória, no trabalho em equipe, e em exercer um papel de liderança – habilidades comportamentais essenciais para a docência. Por fim, pode colaborar no comportamento dentro de sala de aula, em como o docente quer ser lembrado pelos seus alunos, na forma que ministra o conteúdo e aplica avaliações, instigando familiares a se inspirarem nessa profissão.

O estudo tem como principais limitações o fator regional e a modalidade de ensino, uma vez que foi realizado apenas com docentes de instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul. Em relação às sugestões de pesquisas futuras, recomenda-se novas investigações com docentes de outros estados a fim de comparar se as vivências, experiências, facilidades e dificuldades são similares. Também se sugere mesclar o método de análise, empregando a metodologia quantitativa para colaborar com a qualitativa.

Algumas reflexões surgem ao final da pesquisa, a partir das narrativas, e merecem destaque, pois podem ser interpretadas como sugestões para os profissionais que iniciam na docência ou para a gestão universitária em termos de acolhimento dos novos professores. Sobre a integração e ambientação de novos docentes na carreira, alguns afirmaram se sentirem perdidos no início de suas atividades, sem saber aonde ir, qual sua sala e quem eram seus colegas. Nesse sentido, é importante repensar como está ocorrendo a integração de novos docentes no ambiente acadêmico, seja ela de docentes temporários, contratados ou efetivos. Em relação às funções administrativas, de gestão e de coordenação, as narrativas tornam indubitável que a profissão vai além do momento de sala de aula, que além de tempo de estudo e preparo da disciplina, é preciso participar de coordenação de curso, de comissões, de grupos de trabalhos departamentais, entre outros, tornando-se um desafio para os docentes, pois não tiveram nenhuma preparação para exercer esses cargos. Sobre os requisitos para a contratação ou exigências em concursos públicos da área, o estudo comprova que a socialização profissional é um diferencial na carreira docente, mas essa experiência não é muito reconhecida para um processo seletivo. Em contrapartida, publicações têm pontuações elevadas na seleção, mesmo havendo escasso incentivo por parte das instituições e órgãos de fomento para a promoção de pesquisas e publicações na área de ciências contábeis, na graduação e até mesmo na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Jéssica Barros. *Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na evidenciação de saberes do professor que atua na graduação em Ciências Contábeis*. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). São Paulo: FECAP, 2017.

- BANDEIRA, Leonardo dos Santos. Capacidades necessárias à prática docente em Ciências Contábeis. *Revista Desafios*, 4(2), p. 194-208, 2017. <[10.20873/uft.2359-3652.2017v4n2p194](#)>
- CARVALHO, Alexandre Farias de. *A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santos: Universidade Católica de Santos, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Farias de. A prática pedagógica do professor de contabilidade na educação à distância: a construção da prática. *Revista Digital de Gestão e Negócios*, 1 (2), p. 54-74, 2018.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. *Profissionais ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade*. Coordenadoria de Registro. 01 ago. 2021. Disponível em: <<https://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConselhoRegionalAtivo.aspx>>. Acesso em: 26/10/2022.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, 1 (2), p. 31-39, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 2012.
- DAOUST, Laurence; MALSCH, Bertrand. How ex-auditors remember their past: the transformation of audit experience into cultural memory. *Accounting, Organizations and Society*, v. 77, 101050, 2019.
- DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), p. 351-367, 2012. <[10.1590/S0100-15742012000200003](#)>
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto, 1997.
- FARAG, Magdy S.; ELIAS, Rafik Z. The relationship between accounting students: personality, professional skepticism and anticipatory socialization. *Accounting Education*, 25 (2), p. 124-138, 2016. <[10.1080/09639284.2015.1118639](#)>
- FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTER, Evandro; TRAMONTINA, Carla Cristine. A formação docente de professores de cursos de bacharelado: desafios da prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 27 (2), p. 237-259, 2020. <[10.18764/2178-2229.v28n2-2020-10](#)>
- FOX, Kenneth A. The manufacture of the academic accountant. *Critical Perspectives on Accounting*, 57 (C), p. 1-20, 2018.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97 (247), p. 534-551, 2016. <[10.1590/S2176-6681/288236353](#)>
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIBAUT, Emerson Andrade; BRUNI, Adriano Leal. A sua forma de ensinar me motiva e eu percebo que aprendo? Uma análise das práticas pedagógicas e as suas consequências para a motivação acadêmica. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 10 (1), p. 65-81, 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. Atlas: São Paulo, 2007.

GRILL, Martin; POUSETTE, Anders; NIELSEN, Kent; GRYTNES, Regine; TÖRNER, Marianne. Supervisors and teachers' influence on expectations on empowering leadership among students in vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9 (2), p. 1-15, 2017. <[10.1186/s40461-017-0046-3](https://doi.org/10.1186/s40461-017-0046-3)>

HILLEN, Cristina; LAFFIN, Marcos; ENSSLIN, Sandra Rolim. Proposições sobre formação de professores na área contábil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 106, p. 1-15, 2018. <[10.14507/epaa.26.3060](https://doi.org/10.14507/epaa.26.3060)>

HUGHES, Everett C. The making of a physician: general statement of ideas and problems. *Human Organization*, 14 (4), p. 21-25, 1955. <[10.17730/humo.14.4.52022ku752048813](https://doi.org/10.17730/humo.14.4.52022ku752048813)>

KOWTHA, Narasimha Rao. Organizational socialization of newcomers: the role of professional socialization. *International Journal of Training and Development*, 22 (2), p. 87-106, 2018. <[10.1111/ijtd.12120](https://doi.org/10.1111/ijtd.12120)>

LIMA, João Paulo Resende de. *Ser professor: um estudo de identidade docente na área de Ciências Contábeis*. Dissertação (Mestrado em Ciências). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2018.

LIMA, João Paulo Resende de; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Tornando-se professor: análise do processo de construção da identidade docente dos professores de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 12 (2), p. 1-22, 2019. <[10.14392/asaa.2019120204](https://doi.org/10.14392/asaa.2019120204)>

MACHADO, Virginia M. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática Sistêmica*, 1, p. 126-134, 2005.

MOOROSI, Pontso; GRANT, Carolyn. The socialisation and leader identity development of school leaders in Southern African countries. *Journal of Educational Administration*, 56 (6), p. 643-658, 2018. <[10.1108/JEA-01-2018-0011](https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0011)>

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Outras palavras*, 12 (2), p. 93-114, 2016.

MORENO, Thiago Cesar Bezerra. *O saber em controladoria sob a ótica de Foucault: análise do ensino da controladoria nos programas de pós-graduação em contabilidade do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1992.

PAGNAN, Leopoldo Celso; COSTA, José Manuel da; SILVA, Samira Favez Kfoury da. Profissionais de Ciências Contábeis: competências pedagógicas para o exercício da docência. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 17 (4), p. 362-369, 2016. <[10.17921/2447-8733.2016v17n4p362-369](https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n4p362-369)>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PONTES, Emiliano Sousa. *O processo de socialização profissional: estudo com secretários executivos em organizações cearenses*. Dissertação de (Mestrado em Administração e Controladoria). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.

SANTOS, Tainá dos. *Formação docente universitária: um estudo sobre as práticas pedagógicas adotadas no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba*. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020.

SHULMAN, Lee S. Aqueles que entendem: o crescimento do conhecimento no ensino. *Pesquisador educacional*, 15 (2), p. 4-14, 1986.

SILVA, Uilcleides Braga da; BRUNI, Adriano Leal. O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11 (2), p. 214-230, 2017. <[10.17524/repec.v11i2.1531](https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1531)>

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1 (1), p. 87-103, 2007. <[10.11606/rco.v1i1.34699](https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699)>

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: ANAIS DO 8.º CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 2008, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 2008.

SLOMSKI, Vilma Geni; ANASTÁCIO, Jessica Barros; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de; SLOMSKI, Valmor; CARVALHO, Ronaldo Frois de. Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (33), p. 1-44, 2020. <[10.14507/epaa.28.5041](https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041)>

SLOMSKI, Vilma Geni; LAMES, Edilei Rodrigues de; MEGLIORINI, Evandir; LAMES, Liliane da Costa Jacobs. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9 (4), p. 71-89, 2013. <[10.4270/ruc.20139](https://doi.org/10.4270/ruc.20139)>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*, 21 (73), p. 209-244, 2000. <[10.1590/S0101-73302000000400013](https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013)>

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. *Reflexão e Ação*, 17 (2), p. 181-196, 2009. <[10.17058/rea.v17i2.1150](https://doi.org/10.17058/rea.v17i2.1150)>

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BERCHT, Magda. Prática pedagógica de docentes de Ciências Contábeis da região sul e sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. *ConTexto*, 15 (29), p. 113-128, 2009.

VILELA, Guilherme Cabral. *A socialização profissional por meio da parceria escola/empresa*: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004.

Submetido: 22/05/2023

Preprint: 24/04/2023

Aprovado: 16/05/2024

Editor de seção: Ana Paula Giavara

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Concepção, coleta de dados, análise de dados e redação.

Autora 2 – Orientação, supervisão, revisão e edição.

Autora 3 – Metodologia, orientação e supervisão.

Autora 4 – Revisão e sugestões de melhorias.

Autora 5 – Revisão e sugestões de melhorias.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesses com o artigo.