

Contextos imersivos na formação de professores iniciantes em Ciências Contábeis

Marcelo Marchine Ferreira¹ , Gilberto José Miranda² , Gustavo Henrique Oliveira de Almeida³ 

^{1,3} Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campo Mourão, Paraná, Brasil

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil



¹mmarchine@unespar.edu.br

²gilbertojm@ufu.br

³gustavo.almeida.22@estudante.unespar.edu.br

Editado por:

Elisabeth de Oliveira Vendramin

Resumo

Objetivo: Descrever o processo de socialização profissional vivenciado por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis, partindo de suas próprias narrativas de vida. O estudo fundamenta-se teoricamente em Claude Dubar, especialmente em suas contribuições sobre socialização e identidades profissionais.

Método: A abordagem do estudo é qualitativa e de natureza exploratória. Os dados foram coletados por meio de documentos e de entrevistas. Entrevistamos quatro professores de Ciências Contábeis que atenderam a parâmetros de perfil pré-definidos e foram considerados representativos para o fenômeno investigado. No aspecto documental, extraímos dados dos currículos Lattes dos participantes sobre suas trajetórias profissionais acadêmicas. As análises foram realizadas com base na Análise de Conteúdo e o software Atlas.ti foi utilizado como ferramenta de apoio às análises.

Resultados: Os contextos imersivos são basilares para a socialização profissional docente. Para os participantes da pesquisa a socialização ocorreu pelas vivências e interações em ambientes profissionais relacionados à docência com outras pessoas, sejam elas orientadores, colegas de curso, estudantes ou outros profissionais. Com isso, os participantes internalizaram padrões, comportamentos e práticas próprias do contexto da docência no ensino superior de Ciências Contábeis, estruturando suas identidades profissionais docentes.

Contribuições: Conhecer e compreender como os processos de socialização profissional docente ocorrem com professores em início de carreira permite pensar em processos formativos mais efetivos e eficazes, tanto como políticas públicas quanto como políticas institucionais. Especialmente em relação às 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.

Palavras-chave: Formação Docente; Socialização Profissional; Professores de Contabilidade.

Como Citar:

Ferreira, M. M., Miranda, G. J., & Almeida, G. H. O. de. (2024). Contextos imersivos na formação de professores iniciantes em Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 17(3), 068–082/083. <https://doi.org/10.14392/asaa.2024170304>

Submetido em: 04 de Junho de 2024

Revisões Requeridas em: 28 de Novembro de 2024

Aceito em: 16 de Dezembro de 2024

Introdução

Trabalho é a atividade que, pela mão do homem, transforma a natureza e produz os bens e serviços necessários à sua existência. Por um lado, tem sido associado a um sentimento negativo – fonte de adoecimento e sofrimento. Por outro lado, dá sentido às existências individuais e organiza a vida das coletividades (Gaulejac, 2007). Ao longo do tempo se tornou uma das fontes de atribuição de sentido à existência e de identificação e reconhecimento social (Dubar, 2012).

Este estudo tem como delimitação o estudo das profissões, que são formas de exercer atividades de trabalho especializado com aplicação de conhecimentos teóricos e práticos em uma área específica. Uma profissão tem por base habilidades e competências construídas via educação formal, treinamento e experiência. As profissões possuem organização autônoma por meio de 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. Pelo trabalho, os indivíduos internalizam (e externalizam) normas, valores, habilidades e comportamentos-padrão relacionados a uma determinada profissão (Dubar, 1992, 2012, 2020). 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 (Freidson, 1998).

A socialização profissional pode ser entendida, assim, como um processo pelo qual uma pessoa se torna um membro legítimo de uma profissão, reconhecido e reconhecendo-se como parte de uma coletividade (Shahr et al., 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 et al., 2019).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi descrever o processo de socialização profissional vivenciado por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis, partindo de suas próprias narrativas de vida. Analisamos diversos aspectos dos processos socializadores, incluindo normas, valores, conhecimentos e práticas profissionais, além de explorarmos como esses processos influenciam a construção da identidade profissional docente desses professores.

A literatura acadêmica no campo da Educação Contábil tem explorado diversos aspectos relacionados à formação docente, abrangendo desde os saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica até questões específicas sobre qualificação e desempenho dos professores

(Apostolou et al., 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Entretanto, os processos pelos quais jovens professores de contabilidade escolhem a docência, são socializados e se preparam para ela constituem uma lacuna ainda não explorada pelas investigações do próprio campo.

No Brasil, os programas *stricto sensu* em Ciências Contábeis, embora configurem o espaço institucional privilegiado para a formação docente, não têm priorizado a preparação sistemática para o exercício da docência (Ferreira & Hillen, 2015; Nganga et al., 2015, 2022, 2023). Isso se torna mais significativo quando se considera que a construção da identidade profissional dos professores de contabilidade privilegia a identidade do contador em detrimento da identidade do professor (Lima et al., 2023; Lima & Araujo, 2019; Lima & Bertolin, 2022). O que, por sua vez, tornam necessárias investigações que permitam conhecer os processos pelos quais os jovens professores de contabilidade escolhem, são socializados e se preparam para a carreira docente. A compreensão e o conhecimento sistematizado dos processos formativos iniciais, assim, são fundamentais para subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas e institucionais mais efetivas, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Outros aspectos relevantes relacionam-se à falta de abordagens especializadas que considerem as especificidades do trabalho docente em contabilidade que, aliada à raridade de processos estruturados para formação pedagógica desses profissionais, ressalta a relevância de investigações que subsidiem a construção de um quadro de referência robusto para a formação inicial de professores da área. O acesso a esse conhecimento pode auxiliar na superação do atual descompasso entre a pesquisa acadêmica no campo da Educação Contábil e as necessidades práticas de formação docente para esse campo, que pode possibilitar o desenvolvimento de metodologias direcionadas e adequadas às particularidades do ensino contábil no contexto do ensino superior brasileiro.

2 Revisão de Literatura

2.1 Identidade Profissional e Socialização

As formas identitárias ocorrem a partir da relação que as pessoas experienciam entre as dimensões individual e coletiva. Identidade é aquilo que 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 (Dubar, 2009). Para o autor, as formas identitárias acontecem pela relação entre dois processos: a identificação para o outro (relacional/coletiva) e a identificação para si (biográfica/individual).

Ou seja, na relação 'nós' – 'eu'. A identificação acontece, assim, das pessoas entre si e de cada uma por si mesmo.

Neste estudo, interessa a forma societária relacional, 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). Essa forma proporciona um modo de reconhecimento social para o outro por uma identificação com uma coletividade.

Identidades profissionais são maneiras reconhecidas socialmente pelas quais os indivíduos se identificam uns com os outros no campo do trabalho e do emprego. 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.

A socialização, assim, é parte indissociável do desenvolvimento humano e, em específico, da formação identitária. É um processo pelo qual os indivíduos interiorizam as funções sociais necessárias para se integrarem em uma sociedade ou grupo social. Envolve a aprendizagem e internalização de normas sociais, papéis e expectativas que orientam o comportamento social (Dubar, 1998, 2012, 2020). Abrange, portanto, a transmissão cultural dos elementos simbólicos compartilhados por um determinado grupo, como valores, crenças, língua, costumes e tradições.

O processo de socialização varia de acordo com os contextos social, cultural e histórico dos indivíduos (Berger & Luckmann, 2001; Dubar, 2020). Uma de suas características é ser um processo dinâmico e bidirecional, em que os indivíduos recebem influências e também influenciam os contextos com suas ações e interações. É por meio da socialização que as sociedades perpetuam sua cultura e garantem a continuidade das normas e práticas sociais (crenças, valores, modos de agir, de ser e de conviver) ao longo do tempo (Berger & Luckmann, 2001; Dubar, 2020; Lima & Araujo, 2019).

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

o foco está na socialização profissional. Partimos da definição 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 autorreforçador, que pode ser afetada por fatores individuais, organizacionais e interacionais. Tal processo ocorre pela internalização da cultura específica de uma comunidade profissional por parte do indivíduo (Berger & Luckmann, 2001; Dubar, 2020; Shahr et al., 2019).

A socialização profissional é, desse modo, um processo específico de socialização, conectando elementos como educação, trabalho e carreira, o qual 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 das identidades, a socialização é um processo fundamental no qual os indivíduos aprendem os comportamentos esperados de acordo com as expectativas sociais e aprendem a compartilhar os valores do grupo social do qual fazem parte (Berger & Luckmann, 2001). A identidade profissional é formada, portanto, a partir das experiências de socialização que os indivíduos vivenciam ao se inserirem em um determinado campo ocupacional relacionado 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.

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 universidade e em outros tipos de instituições de ensino superior (Ferreira, 2015; Lima et al., 2023; 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 imersivas que delineiam a construção da identidade dos professores (Lima et al., 2023; Nganga et al., 2022; Rech & Boff, 2022; Silva, 2024; Souza & Monteiro, 2022). Ao longo desse processo, a identidade profissional se constitui para e no indivíduo, que incorpora em sua experiência pessoal os valores e comportamentos da profissão docente. Ao mesmo tempo, se alinha aos princípios e às exigências da área específica de sua atuação no ensino superior.

2.2 Contexto Imersivo

A compreensão da imersão em um contexto específico pode envolver a análise das influências ambientais, interações sociais, características culturais e outros fatores que moldam a vivência imersiva em si. Esses fatores se manifestam em quatro contextos principais na formação docente: o pessoal, vinculado às motivações para ser professor; o universitário, relacionado à formação acadêmica; o do *practicum*, referente aos estágios; e o do primeiro emprego (Adoniou, 2013). Compreender de que maneira estes fatores afetam os indivíduos e entender como estes internalizam os valores, normas e práticas da comunidade profissional à qual pertencem, são os principais meios da construção de identidade profissional.

Diferentes teorias de aprendizagem buscam entender e explicar o processo de construção da identidade profissional, investigando o contexto imersivo dos indivíduos, como a teoria da aprendizagem experiencial (Dewey, 1916, 1938) e a teoria da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991). Essas teorias encontram respaldo empírico em estudos como o de Adoniou (2013) que demonstram como o alinhamento entre diferentes contextos formativos é importante para o efetivo desenvolvimento profissional docente. Ambas têm sido influentes na educação, na compreensão da aprendizagem e no questionamento de concepções pedagógicas tradicionais. No entanto, elas se desenvolveram independentemente uma da outra, com base em perspectivas distintas.

A aprendizagem experiencial é um modelo que se baseia na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando estão envolvidas em experiências reais e significativas (Placides & Costa, 2021). 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 aprendizagem situada é uma função da atividade, do contexto e da cultura na qual ela ocorre (Lave & Wenger, 1991) e reconhece que o conhecimento não é isolado, mas construído em um contexto específico e relacionado a situações reais. Ela 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). É o que denominamos aqui de contexto imersivo, isto é, as vivências nas quais uma pessoa imerge e que promovem sua socialização.

No contexto específico da formação docente em Ciências Contábeis, os contextos imersivos assumem papel relevante na socialização e na construção da identidade profissional dos professores iniciantes. Esta relevância é ainda mais crítica considerando que estes profissionais frequentemente privilegiam sua identidade como contadores em detrimento da identidade docente. Nesse sentido, a formação dos professores depende do grau de alinhamento e cooperação entre os diferentes contextos, configurando um modelo que precisa ser contíguo, contínuo e colaborativo (Adoniou, 2013). Isso ressalta a importância de compreendermos como as vivências em diferentes contextos – sejam educacionais, profissionais não docentes ou docentes – contribuem para o processo de socialização profissional desses professores.

3 Percurso Metodológico

Este estudo tem abordagem qualitativa e natureza exploratória. Entrevistamos quatro (4) professores de Ciências Contábeis que atenderam aos seguintes parâmetros de perfil no momento da realização das entrevistas:

- Estar em exercício docente (IES públicas ou privadas);
- Estar em início da carreira (tempo de docência menor ou igual a 6 anos; pouca experiência profissional docente, portanto);
- Ter pouca ou nenhuma experiência profissional não docente;
- Ter realizado ou estar realizando Mestrado/Doutorado.
- Ter demonstrado algum destaque ou mérito acadêmicos tais como: quantidade e/ou qualidade da produção científica, premiações em ambientes acadêmicos e/ou científicos (trabalhos em congressos, dissertação ou tese de destaque, por exemplo), engajamento em órgãos representativos do campo contábil (comitês de eventos, comissões e fóruns setoriais, grupos de representação, organismos profissionais, por exemplo).

Os participantes foram selecionados de forma intencional. Com base nos critérios, relacionamos um conjunto de nomes que consideramos representativos, considerando as informações de que dispúnhamos sobre o perfil deles

levantado junto ao currículo cadastrado na Plataforma Lattes, indicando se atendiam ou não aos parâmetros delineados. 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 participantes selecionados está apresentado no Quadro 1. O grupo formado apresentou características diversificadas e equilibradas, ainda que não tenham sido consideradas como critério para inclusão. 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 eram professores junto a cursos de graduação em Ciências Contábeis na oportunidade das entrevistas, sendo dois como professores do quadro de efetivos e dois como professores com contratos temporários (substitutos).

Quadro 1. Síntese do perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Descrição do perfil
Valquiria*	É mulher, branca, 29 anos, solteira, com Mestrado em Ciências Contábeis (2016) e Bacharelado em Ciências Contábeis (2013). Professora universitária em regime temporário em instituição pública de ensino superior e trabalha 40 horas semanais. Tem 6 anos de experiência docente e 1 ano de experiência não docente, realizada em escritório de contabilidade. Na graduação realizou Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado.
Valter*	É homem, negro, 28 anos, solteiro, com Doutorado em Ciências Contábeis (2021) e Bacharelado em Ciências Contábeis (2014). Professor universitário em regime temporário em instituição pública de ensino superior e trabalha 34 horas semanais. Tem 5 anos de experiência docente. Suas experiências não docentes foram em escritório de contabilidade e em consultoria de inovação, somando 4 anos. Na graduação realizou Iniciação Científica e Estágio Supervisionado. Não realizou Trabalho de Conclusão de Curso.
Vitor*	É homem, branco, 27 anos, solteiro, com Doutorado em Ciências Contábeis (2022) e Bacharelado em Ciências Contábeis (2016). Professor universitário em duas instituições públicas de ensino superior. Em uma é do quadro efetivo (20 horas) e na outra, do quadro temporário (40 horas). Possui 5 anos de experiência docente. As experiências não docentes foram em perícia contábil e em empresa de software contábil (4 anos). Durante a graduação realizou Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado.
Vivian*	É mulher, negra, 35 anos, casada, Doutora em Ciências Contábeis (2019) e Bacharel em Ciências Contábeis (2011). Professora universitária do quadro permanente de uma instituição pública de ensino superior e 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 realizou Estágio Supervisionado.

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

O corpus da pesquisa teve origem em documentos e entrevistas. O núcleo documental analisou informações do currículo Lattes dos investigados (informação

pública) para conhecer aspectos de suas formações e trajetórias acadêmico-profissionais. As entrevistas tiveram o objetivo de compreender como a docência se constitui e é representada pelos professores.

As entrevistas foram individuais e em profundidade. Realizamos todas de forma virtual com a adoção de ferramenta de videoconferência e gravação de áudio e vídeo. Ocorreram da seguinte forma: (a) apresentação ao entrevistado, com gravação já iniciada e antes do começo formal da entrevista, de manifestação de sua concordância com o TCLE (previamente apresentado e discutido) e de autorização de gravação de áudio e imagem; (b) realização da entrevista e respectiva gravação; (3) transcrição da entrevista; e (c) validação da transcrição.

Em termos de conteúdo, elaboramos um roteiro semiestruturado que cobriu a trajetória dos entrevistados em relação a: (i) informações sociodemográficas; (ii) representação da docência: imagem sobre ser professor no ensino superior, papéis do professor, referências do que é ser um professor; (iii) constituição da docência: trajetória educacional, trajetória profissional não docente e profissional docente, motivações/fatores de atração para a carreira docente, formação/preparação para a docência, desenvolvimento da docência; (iv) exercício da docência: primeiras experiências, integração/socialização profissional, destrezas/dificuldades, suportes/barreiras, domínio/lacunas de conhecimentos, habilidades e práticas (no enfrentamento do exercício profissional), êxitos/frustrações; e (v) expectativas/perspectivas de carreira e desenvolvimento profissional docente.

3.1 Organização e Análise dos Dados

A análise de conteúdo foi o referencial metodológico para as análises, que assumiram perspectiva crítico-interpretativa, em que tomamos como referência a realidade socialmente construída pelos professores, dentro dos contextos específicos pelos quais passaram. E também assumimos que a maneira como dão sentido à docência e a justificam como escolha profissional é determinada por esses processos.

Por ser um estudo qualitativo e por ter parte substancial da coleta dos dados realizada diretamente com os professores, nos preocupamos especialmente com aspectos sobre profundidade e contextualidade (Gendron, 2019). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em profundidade e, em média, duraram cerca de 1h31m (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).

As análises foram orientadas pelos pressupostos teóricos de Dubar (2009, 2012, 2020) sobre socialização profissional, especialmente seus conceitos de forma societária de identificação e construção biográfica-relacional da identidade profissional. Buscamos identificar nas narrativas dos participantes como as experiências nos diferentes contextos imersivos contribuíram tanto para o reconhecimento social enquanto professores (dimensão relacional) quanto para a construção de uma autoimagem profissional docente (dimensão biográfica).

Os dados documentais, 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 análise dos dados das entrevistas teve suporte do software 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 temáticas e analíticas realizadas com base nos próprios dados – codificação aberta (Gibbs, 2009).

Como nosso interesse foram os processos socializadores, 'Contexto Imersivo' foi delineado como categoria principal das análises; e 'Vivências' foi assumido como conceito central delimitador das experiências situadas em cada uma das subcategorias. Três subcategorias emergentes foram estabelecidas a partir da análise dos dados: contexto imersivo educacional, contexto imersivo profissional não docente e contexto imersivo profissional docente.

Nossas análises foram realizadas considerando o contexto que envolve a docência no campo das Ciências Contábeis. Entendemos que os professores são sempre professores de algum campo ou disciplina. Assim, evitamos menções repetitivas ao campo contábil ao longo do texto, ficando subentendido que sempre estaremos nos referindo ao campo do ensino superior de Ciências Contábeis.

4 Resultados

4.1 Contexto Imersivo Educacional

Na análise do contexto imersivo educacional, tratamos das trajetórias educacionais dos participantes a partir de seus estudos no ensino superior. Ainda que vivências educacionais anteriores sejam importantes para a socialização, tomamos como ponto de partida o período da graduação, por se tratar de vivência relacionada diretamente com a socialização profissional docente. Nesse período, é quando 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.

Os participantes seguiram trilhas formativas bem semelhantes: da graduação para o mestrado e deste para o doutorado. Apenas Valquíria não havia concluído seu doutorado na oportunidade da entrevista, mas a defesa de tese estava próxima. Todos vivenciaram formações em mais de uma instituição de ensino superior (IES): Valquíria, Valter e Vivian em duas e, Vitor em três. A passagem por diferentes IES ao longo da formação universitária implica em vivenciar ambientes análogos (universidades e cursos de Ciências Contábeis) mas com contextos e dinâmicas diferentes. Isso amplia percepções e apreensões sobre culturas institucionais distintas, incluindo práticas, comportamentos e padrões docentes (Almeida et al., 2019; Cunha, 2004, 2009).

As vivências experimentadas ao longo da realização da graduação colocaram os participantes 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. Isso os colocou 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 às relações que se estabelecem em aula. Essa convivência próxima tem efeitos sobre a formação da ideia e da compreensão do que é o trabalho do professor e das práticas, comportamentos e padrões de ser professor.

As monitorias são experiências diretamente ligadas ao fazer docente. O estudante é orientado quanto aos conteúdos a serem trabalhados, precisa planejar sua abordagem durante a monitoria, executar atendimentos individuais ou coletivos, realizar controle de atendimentos e elaborar relatórios sobre as atividades executadas. Em dimensão reduzida, o que o estudante-monitor aciona são atividades próprias do fazer docente. E ao colocar em ação as atividades, ele aciona também os modelos e esquemas de ação que possui, formados a partir do conjunto de vivências que foi experimentando durante a graduação. Vivências que fazem com que exemplos de bons e maus professores se fixem em suas compreensões (Barros & Dias, 2016; Cunha, 2009). E por vezes são determinantes 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 (...)". Esta dinâmica de socialização profissional antecipada

durante a graduação ilustra o que Dubar (2012) denomina como processo de construção da identidade profissional através da internalização ativa de disposições duráveis. Como evidenciado na fala de Valquíria sobre sua experiência na monitoria, 'passei por monitoria e, assim, eu via que o pessoal entendia minhas explicações', observamos o processo descrito por Dubar de incorporação progressiva de um habitus profissional através da prática.

Estudos apontam que os modelos e exemplos de bons e maus professores são elementos significativos e influenciam as construções e compreensões sobre ser professor (Barros & Dias, 2016; Cunha, 2004, 2009). Neste estudo, conseguimos constatar essa perspectiva no discurso dos participantes. As relações estabelecidas com professores mais experientes representam o que Dubar (1992) caracteriza como processo de 'identificação com o outro significativo'. Quando Vitor menciona que seus professores "foram muito afetivos" e que isso "ajudou a ir construindo essa imagem do que é ser professor", observamos o que o autor define como internalização de modelos profissionais através das relações sociais no ambiente de trabalho.

Outras experiências vivenciadas se mostraram relevantes para compreendermos o caminho das socializações profissionais dos participantes. 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 no mestrado?	não	sim	sim	sim
Quanto tempo de ED no mestrado? (meses)	-	6	24	6
Realizou estágio docência no doutorado?	sim	sim	sim	sim
Quanto tempo de ED no doutorado? (meses)	12	36	24	18

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O tempo dos estágios-docência realizados é significativo quando pensamos no processo de socialização profissional da docência (Quadro 2). Valquíria foi a que menos tempo dedicou, um ano dentre os seis que passou entre mestrado e doutorado. Em compensação, é a que tem mais tempo de experiência profissional docente (explorado mais à frente). Os demais tiveram contato mais prolongado com o 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 a moldar comportamentos e práticas do contexto social da docência.

Outras 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 que tenha relação com o campo da Educação.

Em relação às disciplinas sobre educação cursadas durante o mestrado e doutorado, de forma geral, estas 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 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".

O mestrado e o doutorado foram percebidos pelos participantes como importantes espaços formativos para a docência. Não necessariamente em componentes curriculares formais relacionados com a 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 as aprendizagens de como as coisas funcionam nas aulas de mestrado e doutorado, são igualmente importantes na construção da profissionalidade (Ferreira & Hillen, 2015).

Quadro 3. Percepções 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'. 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. (...) 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 (...). 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. 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. Na 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.
Valquíria	

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. Seu estudo foi desenvolvido no contexto da pós-graduação stricto sensu em contabilidade brasileira.

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

Nome	Valquíria	Valter	Vitor	Vivian
Tema da IC em educação?	não	não	sim	não
Tema do TCC em educação?	não	Não realizou	sim	não
A PG Lato Sensu ou o trabalho final dela foi sobre Educação?	Não realizou	Não realizou	sim	sim
Tema da dissertação em educação?	não	não	sim	sim
Tema da tese em educação?	não	sim	sim	não

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O Quadro 5, por sua vez, sintetiza o levantamento dos 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 daquelasdequando 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.

Os participantes iniciaram na docência enquanto ainda estavam realizando suas capacitações em mestrados e doutorados. De tal modo, grande parte de suas produções científicas resulta das vivências simultâneas enquanto estudantes e professores. Vivian 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 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 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. Avaliamos que isso demonstra um nível maior de aprofundamento por parte deles nesse campo. Nesse sentido, podemos compreender que as produções científicas, em suas trajetórias, foram desenvolvidas ao mesmo tempo em que realizavam suas capacitações e exercício de atividades profissionais docentes. Enquanto aprofundavam seus conhecimentos sobre o campo educacional, também viviam suas primeiras experiências na docência, assumindo aulas, orientações e participando de bancas na graduação.

Há nisso 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 da formação dos participantes na pós-graduação ocorreu com aprofundamentos em conhecimentos sistematizados sobre o campo da educação. Vitor e Vivian, inclusive, cursaram pós-graduação lato sensu em educação. Essa imersão nos conhecimentos teóricos e de pesquisa educacional amplia repertórios e aprofunda a familiaridade com o campo. Especialmente quando há conjugação e cooperação de ambas as 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 são elementos socializadores importantes. Para os iniciantes numa profissão, elas proporcionam articulação do exercício profissional com a bagagem de suas vivências formativas. Essas vivências são construídas

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 das experiências profissionais dos participantes. A imersão profissional em trabalhos não docentes em contabilidade que os participantes tiveram foi pouca, em termos de tempo e de diversidade. Os participantes são novos. 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 não docentes 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 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 e o fazer do professor universitário para além das aulas e demais atividades relacionadas a ela. O interesse em ser professora e de trabalhar na universidade foi despertado a partir dessa imersão. 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 de contabilidade não conhece. Eu conheci muito da universidade, da estrutura da universidade. O que o professor faz que o aluno não sabe. (...) 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. 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 eu pude refletir; sobre essa experiência na extensão com as experiências na contabilidade. (...). Então foi um momento muito doido. 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 profissionais não docentes dos participantes são importantes elementos do processo de socialização e de construção de suas identidades profissionais. Nosso foco é tratar sobre os processos socializadores de jovens professores de contabilidade. E as vivências que tiveram no exercício da contabilidade os colocaram em contato com elementos como normas, valores, conhecimentos e práticas próprias do campo profissional contábil. A relação que têm na socialização e aprendizado docente está no fato de que a docência que escolheram exercer é em contabilidade. Torna-se importante que tenham referências vindas dessas experiências e as articulem com as atividades docentes.

Valquíria vivenciou uma breve experiência em contabilidade que afirma ter possibilitado que compreendesse melhor como funcionam os processos que envolvem o trabalho em um escritório de contabilidade e que fizesse a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os do exercício prático-profissional. Valter teve experiências em escritórios de contabilidade, desempenhando várias funções. Diferente de 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, mergulharam um pouco nos meandros da profissão em contato com outros profissionais e 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 para aqueles da prática profissional. Isso proporciona, por exemplo, segurança na exposição de conteúdos profissionais, auxílio com exemplos práticos e permite auxiliar alunos em questões profissionais.

A vivência profissional em escritórios de contabilidade, ainda que breve, ilustra o que Dubar (2020) caracteriza como momento de confrontação entre a identidade virtual (projetada durante a formação) e a identidade real experienciada no trabalho. Como evidenciado na fala de Valter – ‘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’ – observamos o processo que Dubar denomina de transação objetiva, onde o indivíduo negocia sua identidade profissional entre diferentes possibilidades de atuação.

Se as vivências imersivas na profissão contábil são importantes processos socializadores para integração na dinâmica da profissão, as vivências profissionais docentes são fundamentais para a construção da profissionalidade docente (Bozu & Muñoz, 2016). A profissionalidade, que 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; Miranda et al., 2012; Nganga et al., 2015).

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.

O início simultâneo na docência durante a pós-graduação caracteriza o que Dubar (2009) define como momento de ‘socialização antecipatória’, onde o indivíduo começa a incorporar valores e práticas do grupo profissional antes mesmo de sua entrada formal definitiva. A experiência de Vivian no estágio exemplifica este processo quando ela diz ‘Eu conheci muito da universidade, da estrutura da universidade. O que o professor faz que o aluno não sabe’, ilustrando o que Dubar denomina como aprendizagem dos ‘códigos simbólicos’ da profissão.”

O período da pós-graduação representa o que Dubar (2012) conceitua como momento de legitimação profissional, onde ocorre a aquisição do que ele denomina ‘saberes profissionais’. A fala de Vitor ilustra esse processo – ‘Mas acredito que te prepara sim. Tanto de você lidar com poder de argumentação, com conflitos, com habilidades de comunicação’ – demonstrando como se desenvolve o que Dubar chama de ‘competências legítimas’, essenciais para o reconhecimento profissional.

As experiências profissionais no início da carreira são essenciais para o desenvolvimento de uma atuação eficaz e bem-sucedida na docência, bem como para a identificação profissional. No caso dos professores de contabilidade, a socialização profissional envolve conhecimentos sistematizados sobre o fazer docente (processo formativos formais). Mas também conhecimentos só 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).

4.3 Síntese dos resultados

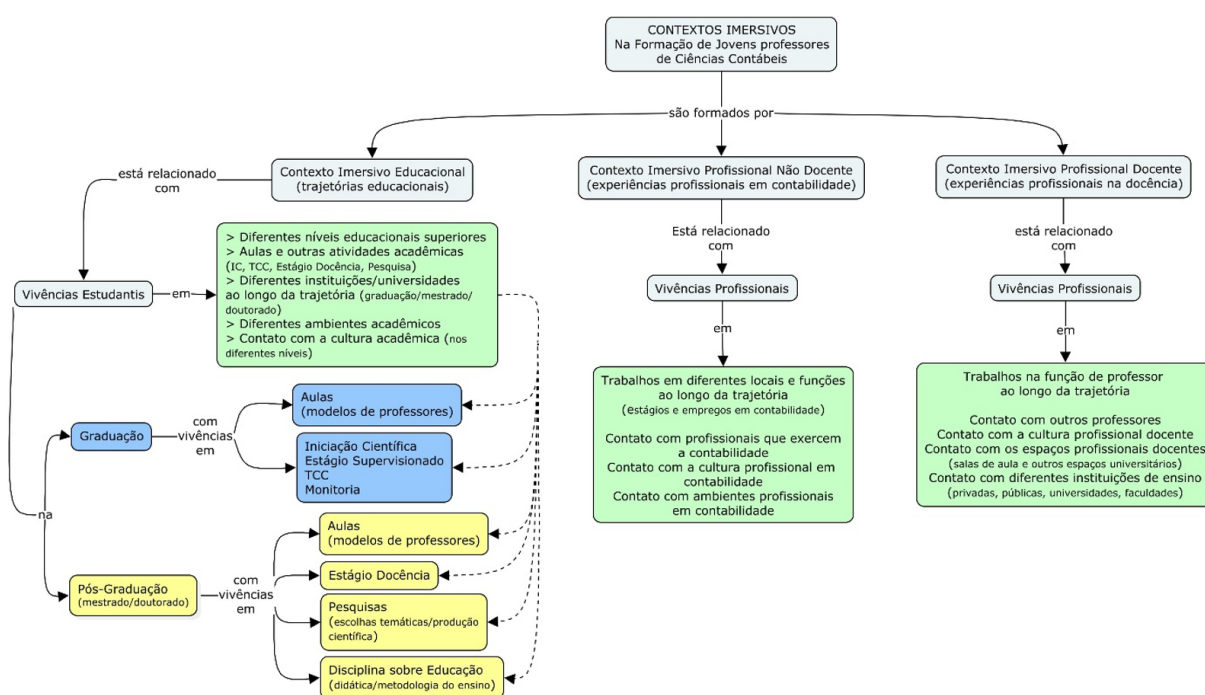
Se tornar professor é complexo. Não basta a decisão de querer sê-lo. É preciso articular diversos recursos, conhecimentos e experiências para tanto. A Figura 1 sintetiza como se constituíram os Contextos Imersivos para os professores participantes deste estudo. Julgamos importante destacar que a categoria central que desenvolvemos foi o Contexto Imersivo que, como o próprio

termo indica, são contextos em que os jovens professores emergiram ao longo de suas trajetórias formativas e que exercem influência sobre a aprendizagem da docência e sobre a socialização profissional. Ele está relacionado com a perspectiva da Aprendizagem Situada (Lave & Wenger, 1991) e fundamentado no que denominamos de vivência. 'Vivência' corresponde ao conjunto de conhecimentos construídos e obtidos pela experiência vivida (Academia Brasileira de Letras, 2008). De tal modo, as vivências dos jovens professores de contabilidade são suas passagens por situações experienciais reais, das quais participem de forma direta ou indireta e que lhes proporcionem o aprendizado da docência.

No âmbito deste estudo, foi o Contexto Imersivo Educacional que preponderou no processo de socialização. Inicialmente na forma de socialização

profissional antecipada (graduação) e, depois, com mais ênfase quanto às formas de ser, de agir e de conhecer dos professores (mestrado e doutorado). No Contexto Imersivo Educacional, observamos que as vivências durante a graduação se apresentam como fundamentais para a socialização profissional docente antecipada. O contato com padrões sociais próprios do exercício da docência, tanto em sala de aula quanto, principalmente, por meio de experiências como Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Monitorias, forma um conjunto de opções formativas que (mesmo não estando, na graduação, voltadas necessariamente para o exercício da docência) proporcionam compreensões sobre o trabalho docente e sobre os modelos de docência e de ser professor. Essas vivências permitem que se aproximem e compreendam melhor as formas de exercício profissional docente.

Figura 1. Síntese dos contextos imersivos da docência de professores iniciantes em Ciências Contábeis



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Estágios-docência realizados durante o mestrado e o doutorado se mostraram significativos no processo de socialização. Embora possam variar em duração (como no caso dos participantes deste estudo), tais experiências propiciaram internalização de padrões e funções sociais específicos da docência, contribuindo para a internalização de comportamentos e práticas no contexto da docência.

Escolhas temáticas ao longo da trajetória formativa, participação em disciplinas do campo educacional durante a pós-graduação e produção científica com foco voltado para temas do campo da educação também se mostraram como elementos relevantes para a compreensão do processo socializador. Proporcionam imersão em conhecimentos próprios do campo

educacional (autores, teorias, pesquisas) que auxiliam tanto na confiança quanto na ambientação dos iniciantes. Os participantes deste estudo destacaram, por exemplo, que tanto as disciplinas específicas do campo educacional quanto as aprendizagens não disciplinares construídas durante o mestrado e o doutorado contribuíram para a formação de suas profissões docentes.

Em relação aos contextos imersivos não docentes, os participantes tiveram poucas vivências profissionais. As experiências não docentes foram breves, principalmente em escritórios de contabilidade e empresas de software contábil. Mas certamente permitiram que vivenciassem um pouco do campo profissional da contabilidade, com suas normas, valores e práticas. O que é importante para a socialização e formação da identidade profissional dos professores, pois a docência escolhida por eles está relacionada ao campo profissional da contabilidade. As experiências proporcionaram referências e exemplos práticos que são relevantes para suas atividades docentes. A compreensão do fazer contábil possibilita melhor 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 como professores são fundamentais para a construção da profissionalidade dos participantes. Ao iniciarem na docência simultaneamente ao mestrado ou doutorado, puderam articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica com a prática efetiva de ser professor. Esse primeiro contato com a profissão ainda durante suas formações acadêmicas, e o consequente envolvimento nos ambientes educativos, já na condição de professores, possibilita aos iniciantes aprendizado mais consistente na medida em que permite 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.

Precisamos dar destaque, por fim, a um elemento que permeia todos os contextos imersivos e constitui-se fundamental para a socialização profissional na docência: as pessoas. Mais especificamente, o contato e a interação com as pessoas. Tardif e Lessard já disseram que a docência é uma profissão relacional em que pessoas ensinam e aprendem com pessoas (Tardif & Lessard, 2011). No processo inicial de aprendizagem da docência e de socialização profissional, os relacionamentos estabelecidos e desenvolvidos nos Contextos Imersivos são críticos para o desenvolvimento profissional. São eles que permitem aos iniciantes perceberem as questões práticas da profissão, os

conhecimentos necessários, as formas de ser, de fazer, de comportamentos, de padrões éticos e estéticos. Enfim, é na interação com outras pessoas nos Contextos Imersivos que a socialização, o aprendizado da profissão e a identidade profissional docente são construídos. Assim, a emergência dos Contextos Imersivos como categoria central de análise encontra respaldo na perspectiva de Dubar (2020) sobre a socialização profissional como processo que ocorre através da participação ativa dos indivíduos em diferentes esferas sociais. Os resultados evidenciam como a construção da identidade docente dos professores iniciantes de contabilidade se dá pela articulação entre as identificações relacionais estabelecidas nos diferentes contextos (universidade, estágios, primeiro emprego) e o trabalho biográfico de construção de uma narrativa pessoal sobre tornar-se professor.

5 Considerações Finais

Este estudo buscou descrever as interações que ocorrem ao longo do processo de socialização profissional vivenciados por professores iniciantes no campo das Ciências Contábeis. No escopo de nossa investigação, foi possível identificar a interrelação entre a aprendizagem da docência e a socialização profissional. A aprendizagem tem ocorrido em contextos autênticos, nos quais os indivíduos estão imersos e aprendem em situações de prática.

Analisamos os Contextos Imersivos da docência de quatro jovens professores no campo das Ciências Contábeis. 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. A principal conclusão do estudo é que é na confluência dos Contextos Imersivos que jovens professores de Ciências Contábeis têm as condições e possibilidades concretas de construir de maneira consistente uma formação inicial para a docência.

Em consonância com o conceito de socialização profissional na perspectiva de Claude Dubar, os resultados evidenciam a importância dos Contextos Imersivos para a socialização profissional docente de professores iniciantes. Ela 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. Dessa forma, eles internalizaram 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

Contextos Imersivos. As vivências forneceram referências fundamentais para a constituição da docência, proporcionando compreensão mais realista da profissão. Essas conclusões ressaltam a importância de Contextos Imersivos e experiências práticas na formação docente, fornecendo elementos para pensar políticas de formação inicial para os professores de contabilidade. Ou mesmo o surgimento de práticas formativas que considerem a aprendizagem situada com experiências que permitam a vivência em situações reais.

Ampliar, por exemplo, o período dos estágios-docência na pós-graduação, estendendo sua obrigatoriedade a todos os estudantes, mesmo com intensidades diferentes, poderia ser um começo. Do mesmo modo, criar espaços institucionalizados de compartilhamento de experiências entre professores experientes e iniciantes, como grupos de discussão, comunidades de prática e programas de mentoria, são outras possibilidades. Adicionalmente, fora do escopo da pós-graduação, poderia surtir efeitos positivos para gerações futuras de professores o estímulo, por parte de políticas públicas, à inclusão nos currículos da graduação de disciplinas específicas sobre docência que articulem teoria pedagógica e prática de ensino, mesmo não sendo seu objetivo formar para a docência.

Por fim, é preciso dizer que a categoria 'Contextos Imersivos' e o conceito de 'Vivências' precisam de mais estudos que os relacionem com socialização e identidade de professores iniciantes (especialmente no campo da Fenomenologia), e que aprofundem diversos aspectos relacionados a eles. Nesse sentido, será importante investigar mais aprofundadamente cada um dos Contextos de modo a explorar melhor os elementos constitutivos aqui discutidos, bem como outros elementos que possam surgir e que não foram cobertos por este estudo. Até porque foi um estudo exploratório com um número reduzido de professores investigados. Nessa direção, sugerimos que estudos futuros, na trilha qualitativa, ampliem a quantidade de participantes e investiguem se há outros elementos constitutivos dos contextos e, se houver, que sejam explorados. Sugerimos também que investigações sobre os contextos na perspectiva quantitativa busquem mapear a intensidade deles na formação de jovens professores.

Referências

- Academia Brasileira de Letras. (2008). Dicionário escolar da língua portuguesa (2nd ed.). Companhia Editora Nacional.
- Adoniou, M. (2013). Preparing teachers - The importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.7>
- Almeida, M. I. de, Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar Em Revista*, 35(78), 187–206. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2020). Accounting education literature review (2019). *Journal of Accounting Education*, 51, 100670. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100670>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2021). Accounting education literature review (2020). *Journal of Accounting Education*, 55, 100725. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100725>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2022). Accounting education literature review (2021). *Journal of Accounting Education*, 59, 100781. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2022.100781>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Hickey, A. (2019). Accounting education literature review (2018). *Journal of Accounting Education*, 47, 1–27. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.02.001>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). Accounting education literature review (2016). *Journal of Accounting Education*, 39, 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.03.001>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2018). Accounting education literature review (2017). *Journal of Accounting Education*, 43, 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.02.001>
- Barros, C. de M. P., & Dias, A. M. I. (2016). A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. *Revista Educação Em Questão*, 54(40), 42–74. <https://doi.org/10.5935/1981-1802.20160003>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). A construção social da realidade (20th ed.). Vozes.
- Bozu, Z., & Muñoz, F. I. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado*, 20(3), 467–492.
- Cunha, M. I. da. (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, 27(3), 525–536. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/397>
- Cunha, M. I. da. (2009). O Lugar da Formação do Professor Universitário : o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogos Da Educação*, 9(26), 81–90.

- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, 29(1), 73–85. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1842>
- Dubar, C. (2009). *A crise das identidades*. Editora USP.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351–367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>
- Dubar, C. (2020). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Editora WMF Martins Fontes.
- Ferreira, M. M. (2015). Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade. In Tese de Doutorado. UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.
- Ferreira, M. M., & Hillen, C. (2015). Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 34(3), 125–143. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i3.29031>
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo* (1st ed.). Editora da USP.
- Gaulejac, V. de. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* (1st ed.). Ideias e Letras.
- Gendron, Y. (2019). Staying True To Context. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(4), 80–95. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v14i4.31345
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.
- Gorzoni, S. D. P., & Davis, C. (2017). Le concept de professionnalité des enseignants dans les études les plus récentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396–1413. <https://doi.org/10.1590/198053144311>
- Gudolle, L. S., Antonello, C. S., & Flach, L. (2012). Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *RAM. Revista De Administração Mackenzie*, 13(1), 14–39. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712012000100002>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lima, J. P. R. de, & Araujo, A. M. P. de. (2019). Tornando-Se Professor: Análise Do Processo De Construção Da Identidade Docente Dos Professores De Contabilidade. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 12(2), 059–080. <https://doi.org/10.14392/asaa.2019120204>
- Lima, J. P. R. de, & Bertolin, R. V. (2022). Avaliação da Aprendizagem no Processo de Formação Docente em Contabilidade. *Desafio Online*, 10(1). <https://doi.org/10.55028/don.v10i1.10003>
- Lima, J. P. R. de, Ferraz, L. Z. T., & Vendramin, E. de O. (2023). O que me faz docente? Análise dos constituintes da identidade docente em Contabilidade. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 27(1), 101–121. <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/UERJ/article/view/3643>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142–153. <https://doi.org/10.1590/s1519-70772012000200006>
- Nganga, C. S. N., Alves Botinha, R., Miranda, G. J., & Araujo Leal, E. (2015). Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14.1(2015). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- Nganga, C. S. N., Nganga, C. S. N., Nova, S. P. de C. C., Nova, S. P. de C. C., Lima, J. P. R. de, & Lima, J. P. R. de. (2022). (Re)Formação docente em Contabilidade: uma reflexão sobre os programas de doutorado no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2022.191038>
- Nganga, C. S. N., Nova, S. P. de C. C., Lima, J. P. R. de, & Silva, S. M. C. da. (2023). Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexões sobre as experiências de mulheres doutorandas em ciências contábeis. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7377>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Theory and practice; Fourth Edition*. SAGE Publications, Inc., 832.
- Placides, F. M., & Costa, J. W. da. (2021). John Dewey e a aprendizagem como experiência. *Revista Apotheke*, 7(2), 2021. <https://doi.org/10.5965/24471267722021129>
- Rech, R. A. C., & Boff, E. T. de O. (2022). A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas

educativas de professores de uma universidade comunitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(262), 642–667. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBER.102I262.4177>

Shahr, H. S. A., Yazdani, S., & Afshar, L. (2019). Professional socialization: An analytical definition. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 12(17), 1–14. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i17.2016>

Silva, M. R. (2024). Docência Universitária: Formação Pedagógica do Professor de Contabilidade. *Revista*

Controladoria e Gestão, 5(1), 1084–1096. <https://periodicos.ufs.br/rcg/article/view/20177>

Souza, M. J. de, & Monteiro, F. M. de A. (2022). Identidade e Formação Docente na Educação Superior. *Educação Em Foco*, 27(1), 27016. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36196>

Tardif, M., & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (9th ed.). Editora Vozes.