



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE - PPGCONT

PRISCILA DUARTE SALVADOR

**SABER ENSINAR: NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE
ENSINO DO CONTADOR QUE SE FEZ DOCENTE, A LUZ DA TEORIA DA
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

RIO GRANDE/RS

2022

PRISCILA DUARTE SALVADOR

**SABER ENSINAR: NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE
ENSINO DO CONTADOR QUE SE FEZ DOCENTE, A LUZ DA TEORIA DA
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Gomes de Gomes

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Grecco dos Santos

RIO GRANDE

2022

PRISCILA DUARTE SALVADOR

**SABER ENSINAR: NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE
ENSINO DO CONTADOR QUE SE FEZ DOCENTE, A LUZ DA TEORIA DA
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Banca examinadora

Prof^ª Dr^ª. Débora Gomes de Gomes
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Orientadora

Prof^ª Dr^ª. Rita de Cássia Grecco dos Santos
Universidade do Rio Grande – FURG
Coorientadora

Prof^ª Dr^ª. Cristiane Gularte Quintana
Universidade do Rio Grande – FURG

Prof^ª Dr^ª. Márcia Bianchi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Rio Grande, agosto de 2022.

Ficha Catalográfica

S182s Salvador, Priscila Duarte.

Saber ensinar: narrativas sobre a construção da prática de ensino do contador que se fez docente, a luz da Teoria da Socialização Profissional / Priscila Duarte Salvador. – 2022.

80 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Débora Gomes de Gomes.

Coorientadora: Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos.

1. Saber Ensinar 2. Prática de Ensino 3. Prática Pedagógica
4. Contador 5. Teoria da Socialização Profissional I. Gomes, Débora Gomes de II. Santos, Rita de Cássia Grecco dos III. Título.

CDU 37:657

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho Cauê.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo discernimento em me fazer vislumbrar oportunidades em meio as dificuldades, como diz Lucas Perroni “Deus não te dá um fardo que você não possa carregar. Se ele te deu é porque ele sabe que você aguenta”.

Agradeço a minha mãe Cleuza pela vida, pelo apoio incondicional, pelo suporte nos momentos difíceis, pelo seu abraço e por seu amor.

Agradeço ao meu filho Cauê, aluno mais novo do mestrado do PPGCont/FURG, por ter paciência com a mamãe, ficar quietinho prestando atenção nas aulas e por ser meu companheiro nas horas de estudo.

Agradeço aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho, por compreenderem a minha ausência e por me incentivarem mesmo que a distância.

Agradeço a minha orientadora, professora Dr.^a Debora Gomes de Gomes, por embarcar nesse desafio comigo, pelos seus ensinamentos, por não desistir de mim, por não me deixar desistir, por me incentivar a continuar. Saiba que seu apoio foi fundamental na minha trajetória até aqui.

Agradeço aos professores membros da banca, minha coorientadora professora Dr.^a Rita de Cássia Grecco dos Santos, a professora Dr.^a Márcia Bianchi e a professora Dr.^a Cristiane Gularte Quintana.

Agradeço aos professores do PPGCont/FURG, que contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional ao longo desses dois anos.

Agradeço aos meus colegas do mestrado: Cristiano, Deise, Douglas, Leonardo, Nazaré, Roberto e Sandra pela parceria. Mesmo sem ter uma aula presencial, nos tornamos uma turma unida. Obrigada por fazer parte da minha trajetória.

Agradeço a mim mesma, que apesar dos momentos difíceis, de uma pandemia, de uma gestação, de uma empresa para comandar e outras obrigações que fui adquirindo ao longo do mestrado, não desisti do meu sonho de me tornar mestra.

Gratidão!

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, a luz da Teoria da Socialização Profissional. Essa pesquisa, no contexto das Ciências Sociais, classifica-se como descritiva e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Para responder ao problema de pesquisa utilizou-se de entrevistas estruturadas e a análise dos dados foi realizada por análise narrativa. A amostra do estudo se constitui de 14 docentes que ministram as disciplinas de conteúdo profissional do núcleo contábil e que exerceram por pelo menos 5 anos a atividade contábil anterior ou concomitante à docência. Os resultados das análises demonstram que a prática pedagógica do contador que se constitui docente ocorre quando o docente 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 pensada e planejada. Em relação a Teoria da Socialização Profissional, os resultados, apontam para a inserção no ambiente profissional, torna-se um facilitador na construção da prática pedagógica do contador que se torna docente e ainda, que a experiência com estágio docente, mesmo depois de anos de experiência docente, traz reflexões no modo de agir em sala de aula. Em relação as estratégias de ensino e ao processo de avaliação utilizados pelos docentes, os resultados mostram uma mudança na utilização dessas estratégias pelas entrevistas ao longo da trajetória docente, de uma aula 100% expositiva para a aderência, ainda tímida, de metodologias ativas e da inserção de ferramentas tecnológicas. Os resultados apontam a socialização (*networking*) como um facilitador no ingresso dos docentes entrevistados na docência e a experiência profissional em escritórios, empresas e órgãos de classe, um diferencial na hora de ministrar disciplinas similares as desenvolvidas nesses ambientes. Em relação as dificuldades, os resultados apontam o fator tempo como o maior desafio no início da atuação docente. O estudo corrobora com a literatura sobre a temática, trazendo reflexões para melhorias na formação docente e no entendimento sobre a constituição do ser docente.

Palavras-chave: Saber Ensinar; Prática de Ensino; Prática Pedagógica; Contador; Teoria da Socialização Profissional.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze how the teaching practice of accountants who became professors at Public Universities in the State of Rio Grande do Sul is constituted, in the light of the Theory of Professional Socialization. This research, in the context of Social Sciences, is classified as descriptive and field research, with a qualitative approach. To answer the research problem, structured interviews were used and data analysis was performed by narrative analysis. The study sample consists of 14 professors who teach the disciplines of professional content of the accounting nucleus and who exercised for at least 5 years the accounting activity before or concomitantly with the teaching. The results of the analyzes demonstrate that the pedagogical practice of the accountant who is constituted as a teacher occurs when the teacher becomes aware of their knowledge acquired through their experiences and their experiences of professional socialization, and reflecting on this knowledge, acts using strategies of teaching and assessment methodologies, in a thoughtful and planned way. Regarding the Theory of Professional Socialization, the results point to the insertion in the professional environment, it becomes a facilitator in the construction of the pedagogical practice of the accountant who becomes a teacher and also, that the experience with teaching internship, even after years of teaching experience, brings reflections on the way of acting in the classroom. Regarding the teaching strategies and the evaluation process used by the teachers, the results show a change in the use of these strategies by the interviews along the teaching trajectory, from a 100% expository class to the adherence, still timid, of active methodologies and the insertion of technological tools. The results point to socialization (networking) as a facilitator in the entry of the interviewed professors into teaching and the professional experience in offices, companies and class bodies, a differential when teaching subjects similar to those developed in these environments. Regarding the difficulties, the results point to the time factor as the biggest challenge at the beginning of the teaching practice. The study corroborates the literature on the subject, bringing reflections for improvements in teacher training and understanding of the constitution of being a teacher.

Keywords: Knowing How to Teach; Teaching Practice; Pedagogical Practice; Counter; Theory of Professional Socialization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análise de Similitude Inicial.....	52
Figura 2 – Estratégias de ensino e ferramentas tecnológicas	59
Figura 3 – Análise de Similitude dos trechos evidenciados	63
Figura 4 - Prática pedagógica	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos pregressos sobre práticas pedagógicas.....	21
Quadro 2 – Estudos pregressos sobre saberes docentes na área contábil.....	24
Quadro 3 - Estratégias de ensino	26
Quadro 4 – Estudos pregressos sobre estratégias de ensino na área contábil.....	29
Quadro 5 – Estudos pregressos sobre processo de avaliação na área contábil.....	32
Quadro 6 – Estudos pregressos sobre Teoria da Socialização Profissional na área contábil ...	37
Quadro 7 - Roteiro de entrevistas	42
Quadro 8 – Elementos da narrativa	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	11
1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO	15
1.4 JUSTIFICATIVA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	15
1.5 CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO	16
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	19
2.1.1 Saberes docentes	22
2.1.2 Estratégias de ensino	26
2.1.3 Processo de avaliação	30
2.2 TEORIA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL (TSP)	33
2.2.1 Contabilidade e Socialização Profissional.....	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	40
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	40
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	41
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	43
3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	46
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
5 CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	68
Apêndice A - Carta convite.....	77
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	78

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O primeiro grande desafio que se coloca à profissão docente é responder à seguinte pergunta: como se aprende a ensinar? (FÁVERO; CONSALTÉR; TRAMONTINA, 2020). Essa pergunta 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 uma 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: à docência. O que é um caminho possível dentro das competências do profissional contábil, mas que pode se tornar um problema, pois como exercer a atividade docente sem ter uma formação adequada, uma vez que, os cursos não preveem a licenciatura, e sim o bacharelado, ou seja, há ausência de formação pedagógica nos cursos de graduação em Ciências Contábeis e a falta de obrigatoriedade legal de formação pedagógica para atuar no Ensino Superior. (PAGNAN; COSTA; SILVA, 2016).

O bacharelado tem por objetivo, caso do curso Superior em Ciências Contábeis, formar profissionais para atuarem no mercado e não na docência. Isto justifica o fato de muitos docentes de Ciências Contábeis ministrarem disciplinas que dominam dentro da lógica de sua racionalidade prática, como atividade complementar ao exercício profissional, de forma similar ao que acontece em diversas áreas do conhecimento (GIL, 2007; MARTINS, 2012), como nos cursos de Administração, Economia, Engenharia e Direito. Mas há exceções, pois existem aqueles profissionais que se dedicam exclusivamente ao exercício da docência.

Segundo Farias (2018), apesar de todo conhecimento técnico da área específica (Contabilidade), poderá 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 dificultando a prática de ensino, posto que, não sabem como realizar a transposição didática. Este despreparo pode gerar dúvidas e inquietações com relação à prática pedagógica.

Estudos relacionadas a educação contábil foram realizados por diversos pesquisadores, como é o caso de Slomski (2007), Slomski (2008), Cunha (2012), Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012); Miranda *et al.* (2013); 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), destes, ainda, são poucos os que de fato se dedicam a entender “como” ocorre a construção da prática pedagógica dos contadores que se tornam docentes. Fato que se evidencia como uma lacuna de pesquisa.

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. Dentre os desbravadores dessa temática na área contábil é possível elencar: Slomski (2007), Slomski (2008); 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). Dentre os citados, os resultados revelam 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. (SLOMSKI, 2008; SLOMSKI *et al.*, 2013; ANASTÁCIO, 2017; CARVALHO, 2017).

Nesta 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, definição que vai ao encontro da Teoria da Socialização Profissional.

Sobre a relação entre tempo e trabalho na construção do saber docente, em termos sociológicos, pode-se inferir que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo, constituindo, muitas vezes, sua própria relação com o mundo. (TARDIF, 2014).

O tempo de trabalho desencadeia uma série de saberes como, o saber trabalhar, no caso do docente, o saber ensinar, o construir. (TARDIF, 2014). Daí a importância de sua experiência para a contribuição na construção do conhecimento. Neste sentido, a Teoria da Socialização Profissional trata o ato de trabalhar como um processo de construção e de reconhecimento de si. (LIMA; ARAÚJO, 2019).

A Teoria da Socialização Profissional foi desenvolvida por Everett Hughes, em meados de 1950, trazendo um olhar sociológico sobre o trabalho, a formação profissional e seu sentido na sociedade contemporânea. (DUBAR, 2012). Essa teoria na mesma direção da construção da prática docente, pois, esse processo de construção ocorre pela soma das experiências vivenciadas, da socialização profissional e dos saberes docentes. (SLOMSKI, 2008; DUBAR, 2012; TARDIF, 2014; SLOMSKI *et al.*, 2013; ANASTÁCIO, 2017; CARVALHO, 2017).

De acordo com Anastácio (2017), os saberes são provenientes do conhecimento da disciplina, da prática em sala de aula, das instituições de ensino onde os docentes atuaram, da convivência com colegas e alunos, bem como da sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Slomski (2008) destaca que os saberes dos docentes comportam uma forte dimensão temporal e um processo de socialização profissional.

Os saberes docentes abrangem diferentes tipos e fontes sociais de aquisição, tais como: saber pessoal; saber dos programas; dos livros e materiais didáticos; das tecnologias e técnico-disciplinar. Esses conhecimentos são pragmáticos, ligados ao contexto de ação, à pessoa do professor e à profissão docente; são também existenciais, orientados por crenças, valores e atitudes. Assim, o modo de ser e de estar na docência tende a configurar as disposições, ou as maneiras de agir na prática pedagógica. (SLOMSKI *et al.*, 2013).

1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA

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, seus princípios e valores definem o ser docente. (CUNHA, 2012). Já o estar docente refere-se ao seu momento atual. Para a autora é necessário ponderar sobre a prática pedagógica exercida neste estar docente. Santos (2020) e Cunha (2012) defendem a necessidade de compreensão da constituição desse estar docente em sala de aula.

Santos (2020), em seu estudo sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal da Paraíba, concluiu que os docentes demonstram interesse em mudar sua didática e práticas pedagógicas, dirigindo-se a uma aproximação da academia com a prática da profissão. Neste sentido, Tardif (2014) alerta para uma relação problemática entre os docentes e os saberes, pois a academia (pesquisadores) e a prática (docentes) tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de construção e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si, provocando uma desvalorização do corpo docente. Para Tardif (2014), Moreira e Ribeiro (2016) e Santos (2020) é preciso estreitar laços entre a academia e a prática docente.

Estudos realizados na área contábil apontam pouca aderência às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias (VENDRUSCOLO; BERCHT, 2015) e falta de disciplinas relacionadas à didática e à prática pedagógica nos cursos de formação inicial e de pós-graduação em Ciências Contábeis (SLOMSKI, 2008; PAGNAN; COSTA; SILVA, 2016; FÁVERO; CONSALTÉR; TRAMONTINA, 2020), revelando a necessidade de capacitação dos docentes.

Em síntese, os estudos existentes na área contábil focam em como se estruturam os saberes docentes na prática pedagógica (SLOMSKI, 2008; ANASTÁCIO, 2017) e suas

características (SLOMSKI *et al.*, 2013), ou possuem enfoque nas metodologias utilizadas na prática pedagógica (SILVA; BRUNI, 2017; MOREIRA; RIBEIRO, 2016; SANTOS, 2020) e na qualificação pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes (FÁVERO; CONSALTÉR; TRAMONTINA, 2020).

Com base nos estudos elencados, percebe-se uma lacuna para pesquisas que tratem de como ocorre a construção da prática pedagógica. Pois, são escassos os estudos com foco no estar docente, em como o contador adquiriu sua didática e saberes docentes e de que forma ele aplica esses saberes de maneira consciente e planejada dentro de sala de aula, uma vez que, as pesquisas têm como foco as metodologias utilizadas na prática e em suas características e não em como essa prática se constrói ao longo da trajetória desses profissionais.

Outra lacuna de pesquisa identificada se consubstancia na escassez de pesquisas veiculadas cientificamente sobre a Teoria da Socialização Profissional na área contábil, fato este comprovado ao fazer uma busca sistemática no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em outubro de 2021, filtrando por “Teoria da Socialização Profissional” e “Contab”, não retornou nenhum documento e com os mesmos critérios no *google* acadêmico, foram mapeados três trabalhos efetivamente relacionados a área contábil.

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 processo de socialização profissional de secretários executivos em organizações cearenses. Já, o estudo de Lima e Araújo (2019) buscou compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Ciências Contábeis.

Analisando os estudos pregressos citados, apenas um tem como objeto de estudo o docente. Desse modo, há lacunas para serem exploradas no que diz respeito a aplicação da Teoria da Socialização Profissional relacionadas a prática docente, a prática pedagógica e a prática educativa, no âmbito contábil.

A partir dessas constatações se torna latente a temática da prática pedagógica dos docentes em Ciências Contábeis que ministram disciplinas nesses cursos. Surgindo, assim, o seguinte problema de pesquisa: Como se constrói a prática de ensino do Contador que se fez docente a partir da prática, a luz da Teoria da Socialização Profissional?

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa o estudo tem como objetivo geral: analisar 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.

A partir do objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar como o docente de Ciências Contábeis agregou os saberes que constituem sua prática de ensino atual;
- b) investigar a aderência da Teoria da Socialização Profissional à prática de ensino atual deste docente;
- c) detectar as estratégias de ensino que foram empregadas na prática pedagógica do docente de Ciências Contábeis, ao longo de sua trajetória profissional;
- d) identificar as potentes facilidades e dificuldades que podem ser encontradas no percurso de construção do conhecimento pedagógico do docente, de cursos de graduação em Ciências Contábeis.

1.4 JUSTIFICATIVA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo justifica-se pela necessidade de compreensão do processo de constituição da prática pedagógica dos 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, o estudo também se justifica pela falta de pesquisas sobre essa temática, uma vez que os estudos encontrados abordam separadamente os saberes docentes (SLOMSKI, 2008; ANASTÁCIO, 2017), suas características (SLOMSKI *et al.*, 2013), as metodologias utilizadas pelos docentes de Ciências Contábeis (SILVA; BRUNI, 2017; MOREIRA; RIBEIRO, 2016; SANTOS, 2020) e na qualificação pedagógica (FÁVERO; CONSALTÉR; TRAMONTINA, 2020). Sendo assim, o estudo busca uma compreensão mais ampla da prática pedagógica, por meio da reflexão sobre os saberes docentes, as estratégias de ensino e os processos de avaliação e de como ocorre sua utilização de forma pensada e planejada dentro de sala de aula, através da interação e socialização profissional no decorrer da trajetória profissional do docente.

Em relação as estratégias de ensino a investigação e discussão sobre as estratégias adotadas no curso de Ciências Contábeis torna-se relevante pois o conhecimento e a escolha das estratégias de ensino contribuem de forma decisiva para o trabalho docente, exercendo

grande influência nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de aprendizagem. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Em relação ao processo de avaliação, a qual se destaca por sua importância e contribuição, uma vez que a avaliação faz a ponte entre docente e discente, e por meio de seus resultados os docentes avaliam se os objetivos da disciplina estão sendo atingidos, bem como o desempenho de seus alunos. Por este motivo, as avaliações são úteis para informar os docentes acerca do quanto o ensino oferecido tem sido eficaz, contribuindo para a redefinição e o ordenamento dos conteúdos e adequação das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. (GIL, 2007).

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 nestes 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 profissional.

Com a finalidade de se chegar ao objetivo proposto este estudo delimitou-se ao tema “prática docente” e seus subtemas: “saberes docentes”, “estratégias de ensino” e “processos de avaliação”, bem como a relação da Teoria da Socialização Profissional com a construção da prática docente pelo contador. O estudo, ainda, delimita-se a entrevistas com docentes, que estejam atuando como professores nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de instituições públicas de ensino superior, na modalidade presencial, de instituições de ensino superior que ofertam os cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado do Rio Grande do Sul.

1.5 CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

Quando o docente assume a atitude problematizadora da prática, esta é modificada, gerando uma cultura objetiva (TOZZETO; GOMES, 2009), e para que este processo ocorra é preciso conhecê-lo. Sendo assim, a contribuição deste estudo perpassa o fato de fomentar a consolidação de um conceito para o termo “prática pedagógica”, de compreensão objetiva na área contábil, uma vez que, existem divergências na literatura no que diz respeito a esse conceito (MACHADO, 2005; TOZZETO; GOMES, 2009; MARTINS, 2012; CUNHA, 2012; MARTINS, MORAES, SANTOS, 2014; FRANCO, 2016; AMORIM; MARQUES, 2017).

A contribuição deste estudo perpassa também o exposto por Tardif (2014), de que o saber docente é o saber deles e está diretamente relacionado com a pessoa, com a identidade, com suas experiências de vida e sua história profissional. Dubar (1997) ressalta que esse saber

também é social por ser adquirido no processo de socialização profissional, sendo assim, o estudo contribui teoricamente com a Teoria da Socialização Profissional e com a identificação de facilidades e dificuldades oriundas da socialização profissional dos contadores na docência.

Neste sentido, a contribuição deste estudo também está na possibilidade de abertura de espaços para reflexão das interpretações, através das narrativas dos docentes, com base no conhecimento e na experiência dos docentes investigados, alinhados à teoria que embasa a pesquisa, o que pode servir de subsídio para a continuidade de investigações sobre a temática que trata da construção da prática pedagógica, não só de contadores, mas dos bacharéis que se tornam docentes.

O estudo contribui ainda para melhorias na formação docente, pois por meio do conhecimento de como ocorre a construção da prática pedagógica e de seus impactos na profissão docente é possível refletir e buscar ações de melhorias, além de facilitar para que o próprio docente, munido desses conhecimentos, possa repensar e melhorar sua prática dentro de sala de aula, tornando-se um ser reflexivo e ativo na execução da sua prática pedagógica.

No âmbito institucional o estudo contribui para a reflexão, por parte das Instituições de Ensino, sobre a necessidade de implantação de carga horária na grade curricular que relacione a teoria com a prática, bem como a criação de disciplinas pedagógicas, com a possibilidade de o formado atuar em sala de aula, socializando no ambiente profissional, a fim de enriquecer sua prática.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo consta a introdução, na qual ocorre a contextualização do tema prática pedagógica para contadores que se tornam docente, apontando estudos relacionados à temática e apresentando a teoria que subsidiará o estudo. É neste capítulo que são apresentados a lacuna e o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos, justificativa e contribuições do estudo.

O capítulo dois versa sobre a Revisão de Literatura em que são abordados temas como: a Organização Docente, a Prática Pedagógica e a Teoria da Socialização Profissional. No item organização docente é abordado como se dá a organização no processo de ensino aprendizagem por parte do docente. Já no que diz respeito à prática pedagógica o item apresenta subtemas que auxiliam o docente no exercício da sua prática, como: os saberes docentes, pois é preciso compreender quais saberes constituem o ser docente; as estratégias de ensino, pois é preciso conhecer as estratégias de ensino e sua aplicação dentro de sala de aula; e os processos de avaliação, pois é preciso testar se o conhecimento foi absorvido pelo aluno. E por fim é discorrido

sobre a Teoria da Socialização Profissional, com o objetivo de entender sua aplicabilidade na prática e, assim, relacionar a teoria com a construção da prática pedagógica do contador que se torna docente.

No capítulo três é demonstrado o percurso metodológico percorrido para a obtenção dos resultados, classificando e delineando sua amostra e população. Neste capítulo também são definidos os instrumentos de coleta e os procedimentos para a análise dos dados. No capítulo quatro é apresentado os resultados encontrados e sua discussão frente a literatura da pesquisa e por fim, no capítulo cinco é apresentado a conclusão do estudo. Ao final, listam-se as referências utilizadas para suporte teórico em todo o estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda os temas: prática pedagógica, saberes docentes, estratégias de ensino e processo de avaliação e os estudos progressos. Ao final deste capítulo são abordados os pressupostos da Teoria da Socialização Profissional, sua aplicação, principais autores e os estudos que estão sendo desenvolvidos sobre o tema na área contábil.

2.1 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). Neste 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 (MACHADO, 2005; TOZZETO; GOMES, 2009; MARTINS, 2012; CUNHA, 2012; MARTINS, MORAES, SANTOS, 2014; FRANCO, 2016; AMORIM; MARQUES, 2017). Os estudos apontam que o termo “prática pedagógica” é envolto de divergências, no que diz respeito a sua similaridade a outros termos, como por exemplo: “prática docente” e “prática educativa” e 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 um planejamento, 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).

Franco (2016), ressalta que há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do ser humano. Sendo assim, é possível afirmar que as práticas pedagogicamente construídas são aquelas onde há mediação do ser humano.

Outro ponto relevante é a divergências nas definições teóricas do termo “prática pedagógica”: os comportamentalistas (MOREIRA, 2004) entendem a prática pedagógica como a atividade exclusivamente observável, com o objetivo de uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registrados e comprovados; os cognitivistas entendem a prática pedagógica como a atividade que desenvolva o raciocínio do educando e que o leve a resolver

problemas. Os humanistas validam todo o processo de ensino-aprendizagem, priorizando as relações humanas. Segundo Novak e Gowin (1984) e Machado (2005), todas as definições são importantes se trabalhadas em conjunto.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica ocorre quando a ação é acompanhada de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos (TOZETTO; GOMES, 2009; FRANCO, 2016). 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 sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. (TOZETTO; GOMES, 2009; CUNHA, 2012; TARDIF, 2014; FRANCO, 2016).

Para Tozetto e Gomes (2009), não basta transmitir o que se sabe aquele que não sabe, trata-se de uma relação ampla. Os docentes devem se apoiar na racionalidade, pois sua ação exige razão, conhecimentos técnicos e prática em sala de aula, ou seja, para que o docente possa exercer a sua prática pedagógica é preciso planejar as ações e métodos que serão adotados.

Com base no exposto, é possível conceituar o termo prática pedagógica como uma ação planejada dentro de sala de aula, visando atender o processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Para que essa ação planejada ocorra é preciso antes, discorrer e compreender o que são saberes docentes, estratégias de ensino e processos de avaliação.

Estudos pregressos sobre a temática foram encontrados por meio de busca sistemática, que foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPQ), em janeiro de 2022. Para a obtenção dos resultados encontrados foram utilizadas as palavras-chave: prática pedagógica + contabilidade, prática pedagógica + Ciências Contábeis e prática pedagógica + contador. Após os filtros aplicados restaram três estudos, para o período de 2017-2021, que passam a ser descritos sinteticamente a seguir.

Quadro 1 – Estudos progressos sobre práticas pedagógicas

Autores/Ano	Objetivo	Operacionalização
Silva e Bruni (2017)	Construir um diagnóstico das práticas pedagógicas empregadas, analisando condicionantes para uma prática mais ativa ou mais passiva.	<i>Survey</i> com 164 respondentes, coleta de dados por meio da ferramenta Survey Monkey e a análise dos dados utilizou o teste não paramétrico de Mann-Whitney.
Anastácio (2017)	Conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis.	Pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, coleta de dados por meio de entrevistas, com três docentes de instituições de ensino superior e a análise dos dados utilizou a técnica de análise de conteúdo.
Gibaut e Bruni (2020)	Analisar a associação entre práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade, apresentadas como ativas ou passivas, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem.	<i>Survey</i> com 490 estudantes de Ciências Contábeis, de quatro instituições de ensino superior, com foco nas práticas pedagógicas (ativas e passivas), motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem e a lente de análise foi a Teoria da Autodeterminação.

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

A partir dos estudos elencados no Quadro 1 adiciona-se os resultados encontrados por Silva e Bruni (2017), que evidenciaram um ensino essencialmente passivo, com reduzida participação do discente. Algumas contradições foram encontradas no uso de práticas que caracterizam um ensino ativo como seminários, debates e discussão de casos 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.

Depreende-se, a partir dos escassos estudos analisados que o objetivo foi identificar a prática mais utilizada pelos docentes em sala de aula (SILVA; BRUNI, 2017; GIBAUT; BRUNI, 2020) e a compreensão dos saberes que constituem a formação docente (ANASTÁCIO, 2017), não tendo como foco a construção e constituição da prática pedagógica, sendo esta uma lacuna a ser explorada.

2.1.1 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). Sendo que destes Shulman (1986) e Nóvoa (2012) não enfatizam o saber da experiência como saber 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, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Deste 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 o docente 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 atividade docente.

Dentre os estudiosos da temática de saberes docentes optou-se pelos saberes de Tardif (2014), pois dentre os demais estudiosos ele é um dos que dá enfoque aos saberes profissionais. Para o autor o saber docente é um saber 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 saberes experienciais (oriundos das experiências vivenciadas), exigindo do docente a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto constroem sua prática.

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

Neste sentido, Mizukami (2008) enfatiza que deveriam ocorrer três eixos essenciais para a construção dos saberes necessários para o exercício da docência: a) conhecimento sobre os alunos, pois conhecer o perfil dos alunos ajuda na escolha das estratégias e metodologias de ensino; b) conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, ou seja, conhecer o currículo, objetivos, metodologias e referenciais torna o docente mais seguro no seu processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula; e c) conhecimento de formas de avaliação e de manejo de

classe, pois conhecer formas de avaliação compatíveis com a diversidade de seus alunos auxilia o docente na interação dentro de sala de aula.

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

Tardif (2014) destaca que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, isso representa a afirmação da ideia de que pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, suas relações e busca a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence. Pode-se dizer que os docentes ocupam uma posição estratégica, porém, socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. O corpo docente encontra-se cada vez mais distanciado das instâncias de produção dos saberes. A formação docente é voltada exclusivamente para a transmissão e não para a produção do saber.

No entanto, os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Este processo deixa lacunas na construção da aprendizagem. 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. Esta 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 profissional com os meios de execução do trabalho, vai desde o ambiente de trabalho até o acesso as informações que permitam a construção cotidiana do saber.

Para Tardif (2014) a prática é um processo de aprendizagem, através do qual os docentes reproduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão. Ou seja, toda a formação técnica é repensada e reciclada a partir do cotidiano. Para o autor, a formação continuada e a transformação do ambiente escolar num espaço de construção do saber, aproxima a figura do pesquisador a do docente, na tentativa de evitar deslizes e lacunas na formação do discente.

Tardif (2014) busca entender o que se deve compreender por saber, chamando o docente de ator racional. Neste sentido, os docentes estão integrados num ambiente socioprofissional que determina, de antemão, certas exigências de racionalidade no interior dos quais o trabalho

docente encontra-se preso, estruturado e condicionado. Pode-se afirmar, desta maneira que há uma irracionalidade dentro desta ordem racional, que precisa ser revisada. Assim, Tardif (2014) alerta para que se revise a forma de atuar do quadro docente, além da necessidade de uma formação pedagógica continuada à prática docente.

Com base no exposto, pode-se definir os saberes docentes como um conjunto de saberes, oriundo de fontes diversas (conteúdo, didática, culturais, experienciais, profissionais etc.), que unidos subsidiam a formação do profissional docente. Neste sentido, faz-se necessário a compreensão e a reflexão sobre essas fontes de saberes para que o docente possa construir sua prática pedagógica de forma consciente.

2.1.1.1 Estudos anteriores

Estudos pregressos sobre a temática foram encontrados por meio de busca sistemática, que foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPQ), em fevereiro de 2022. Para a obtenção dos resultados encontrados foram utilizadas as palavras-chave: saberes docentes + contabilidade, saberes docentes + Ciências Contábeis e saberes docentes + contador. Após os filtros aplicados restaram cinco estudos que possuem enfoque no docente, para o período de 2017-2021, que passam a ser descritos sinteticamente no Quadro 2.

Quadro 2 – Estudos pregressos sobre saberes docentes na área contábil

Autor/Ano	Objetivo	Características da pesquisa
Anastácio (2017)	Conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis	Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, uso de entrevistas, realizadas com três docentes de instituições de ensino superior públicas da região Sudeste do Brasil, uso de análise de conteúdo.
Moreno (2017)	Compreender como se constitui o saber em controladoria nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil, sob a ótica da arqueologia foucaultiana.	Abordagem qualitativa, empregou análise do discurso, uso de entrevistas com os docentes da disciplina de Controladoria.
Bandeira (2017)	Analisar, sob a ótica das teorias da educação, a respeito dos saberes e competências necessárias ao docente de Ciências Contábeis.	Abordagem qualitativa do problema, pautado na pesquisa bibliográfica e em objetivos descritivo-exploratórios.
Hillen, Laffin e Ensslin (2018)	Identificar enfoques sobre formação docente na área Contábil em pesquisas selecionadas com base em Portfólios Bibliográficos, teóricos e empíricos, sobre o tema.	Estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. Baseou-se no instrumento <i>Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C)</i> para estruturação e análise dos dados, realizou análise sistêmica do processo.

Slomski <i>et al.</i> (2020)	Analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em Ciências Contábeis, oferecido por instituições públicas de ensino superior.	Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, coleta de autorrelatos de casos por meio de entrevistas em profundidade, com análise de conteúdo.
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

De acordo com os estudos apresentados no Quadro 2, os resultados encontrados por Anastácio (2017) revelam que os saberes identificados 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.

Para Moreno (2017) mesmo professores com formação acadêmica idênticas podem assumir perspectivas diferentes e a dispersão dessas perspectivas torna os saberes, ainda que de certa maneira confundidos com a contabilidade gerencial, abertos a novos conhecimentos de áreas diferentes da Contabilidade. O autor destaca a necessidade de a Contabilidade conduzir a formação discursiva, visando ampliar as possibilidades de atuação do futuro Contador.

Os resultados encontrados por Bandeira (2017) revelam 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.

Hillen, Laffin e Ensslin (2018) apontam que os enfoques sobre a formação de docentes se situam no âmbito dos fundamentos para docência caracterizados por: saberes docentes, base de conhecimentos para o ensino e ensino reflexivo. Os autores apontam para a instrumentalização das atividades docentes relacionadas com os objetivos e o conteúdo do ensino: prática pedagógica, ambiente de aprendizagem, transposição didática, estratégias e conteúdo do ensino.

Slomski *et al.* (2020) constataram em seu estudo 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 a construção da prática pedagógica do profissional contábil, ou mais especificamente, do contador que decide se tornar docente. Desta forma, é possível depreender-se que são bem-

vindos estudos que tratem dos saberes docentes no processo de construção da prática de ensino atual.

2.1.2 Estratégias de ensino

Segundo Santos (2020) as estratégias de ensino são ferramentas utilizadas pelo docente para a transmissão do conhecimento, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem. Pois é por meio da metodologia e dos métodos, que os discentes irão formar opiniões e críticas de determinado conteúdo, adquirindo assim novas experiências e testando esse conhecimento na vida. O uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino. (MAZZIONI, 2013). Marques e Biavatti (2019) utilizam o termo estratégias de ensino para designar os métodos utilizados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, se faz necessário conhecer e compreender as estratégias de ensino mencionadas na literatura, elas abrangem: aula expositiva, aula expositiva dialogada, debate e mesa redonda, ensino a distância, ensino com pesquisa, escritório modelo e laboratório, estudo de caso, estudo de texto, estudo dirigido, jogos de empresa, resolução de exercícios e seminário (GODOY, 1997; ANASTASIOU; ALVES, 2004; MARION; MARION, 2006; PETRUCCI; BATISTON, 2006; MAZZIONI, 2013; LEAL; BORGES, 2016; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016) e as estratégias de ensino denominadas de metodologias ativas (SOUZA; CASA NOVA, 2019), conforme descrição no Quadro 3.

Cabe ressaltar que os termos “metodologias ativas” se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Para Moreira e Ribeiro (2016) a utilização de estratégias de ensino, com a utilização de metodologias ativas, dá voz ao discente, fazendo com que ele se torne protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Quadro 3 - Estratégias de ensino

Estratégia de Ensino	Descrição
Aula Expositiva	Estratégia excessivamente passiva e tradicional que favorece aprendizagens do tipo receptiva (GODOY, 1997)
Aula Expositiva Dialogada	Conta com a participação ativa dos estudantes, que questionam, interpretam e discutem o objeto de estudo a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (ANASTASIOU; ALVES, 2004)

Debate e Mesa Redonda	Promove discussões com o objetivo de desenvolver um conceito ou resolver problemas, favorecendo a reflexão acerca de conhecimentos obtidos durante a leitura ou exposição, além de permitir a troca de ideias e socialização (MARION; MARION, 2006; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016).
Ensino a Distância	As ferramentas usadas no ensino à distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre docentes e discentes, até os métodos mais atuais, que incluem esquemas interativos de comunicação online (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Ensino com Pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa, com o objetivo de tornar o discente crítico em relação ao conhecimento e ciência, assumindo o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise (ANASTASIOU; ALVES, 2004).
Escritório Modelo e Laboratório	O principal objetivo é o de apresentar situações da vida real, desenvolvendo a habilidade em tomar decisões embasadas em dados contábeis e de mercado (MARION; MARION, 2006; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016).
Estudo de Caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real, que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2004).
Estudo de Texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2004).
Estudo Dirigido	É o ato de estudar sob a orientação do docente, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada (ANASTASIOU; ALVES, 2004).
Jogos de Empresa	Os discentes tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos (MARION; MARION, 2006; PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Resolução de Exercícios	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor (MARION; MARION, 2006).
Seminário	Consiste em levar o discente a pesquisar sobre determinado tema a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente. É interessante observar que o mais importante do seminário não é a apresentação do tema, mas sim criar condições para discussão, levando os acadêmicos ao debate (ANASTASIOU; ALVES, 2004; MARION; MARION, 2006; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016).
Mapa Conceitual	É um recurso que tem por objetivo facilitar o aprendizado dos conteúdos, ampliando a sua significação para a pessoa que o utiliza, pois ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado (SANTOS; LIMA, 2021)
<i>Storytelling</i>	Busca a atenção do aluno a partir de relatos reais ou fictícios. Pode estimular a reflexão do aluno sobre suas experiências e sua criatividade, uma vez que o aluno pode ser o criador das narrativas (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2019).
Dramatização	É um recurso técnico dirigido do teatro, que se fundamenta no psicodrama, e constitui-se em método para desenvolvimento de habilidades mediante o desempenho de atividades em situação semelhantes àquelas que seriam realizadas na vida real. Desenvolve a capacidade de improviso, a criatividade, a espontaneidade, fluência verbal, expressão oral, trabalho em grupo, poder de síntese, entrosamento e estratégias na exposição de fatos (MEDEIROS; QUEIROZ, 2019).
<i>Role-play</i> (jogo de papéis)	Consiste em um jogo de papéis onde o aluno, por meio de simulação assume papéis externos, à sua realidade. A utilização dessa técnica aumenta o interesse, a compreensão e a integração do discente com o conteúdo apresentado, torna os discentes construtores do conhecimento, deixando de ser observadores passivos e auxilia no desenvolvimento da empatia e compreensão de diferentes perspectivas (SOUZA; CASA NOVA, 2019).

Filmes	Traz para a sala de aula a representação da teoria estudada por meio de filmes em que são apontadas situações reais ou fictícias, que tangibilizam o que já foi estudado em sala de aula. A utilização de filmes pode servir de base para analisar a sociedade e fomentar a discussão de assuntos relevantes que visam contribuir para a formação e socialização dos discentes na atualidade (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017; COLAUTO <i>et al.</i> , 2019).
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado a partir de da literatura citada.

Diante do exposto, percebe-se que há distintas estratégias de ensino, das quais o docente de Contabilidade pode optar para desenvolver suas atividades em sala de aula, devendo observar qual estratégia melhor se adequa à realidade vivenciada, de modo que os resultados propostos sejam atingidos.

Estudos direcionados às estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de Contabilidade vem sendo realizados, como é o caso de Mazzioni (2013), Nascimento, Silva e Costa (2016), Catrinck *et al.* (2017) e Marques e Biavatti (2019).

Mazzioni (2013), Catrinck *et al.* (2017) e Nascimento, Silva e Costa, (2016) focaram em seus estudos na perspectiva do discente, com o objetivo de compreender as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas, ou seja, aquelas estratégias em que ocorre interação do aluno com o assunto em estudo, destacando em seus resultados a aula expositiva (MAZZIONI, 2013; CATRINCK *et al.* 2017; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2016) e a resolução de exercícios (CATRINCK *et al.*, 2017).

Segundo Nascimento, Silva e Costa (2016), o tipo de aula mais eficaz sob a percepção dos discentes são as aulas práticas, porém, este é um dos métodos de ensino menos utilizados pelos docentes, conforme pesquisa dos autores com docentes de Instituições de Ensino Superior de Mossoró/RN. Em contrapartida, o terceiro método de ensino mais utilizado pelos docentes são os seminários, sendo esta metodologia a menos relevante sob a perspectiva dos discentes.

Por fim, Marques e Biavatti (2019) revisitaram as estratégias de ensino que são aplicadas com maior frequência pelos docentes de Contabilidade em uma instituição pública, destacando-se: exercícios, aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, seminário, debate e caso de estudo.

Com base no exposto é possível definir estratégias de ensino como o método utilizado pelo docente, dentro de sala de aula, para a construção do conhecimento de seus alunos. Neste sentido, é preciso que o docente conheça o perfil de sua turma para que possa utilizar a estratégia de ensino adequada, a realidade de seus alunos e assim alcançar o objetivo proposto, que é difundir o conhecimento.

2.1.2.1 Estudos anteriores

A busca sistemática a seguir foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPO), em janeiro de 2022. Para a obtenção dos resultados encontrados foram utilizadas as palavras-chave: estratégias de ensino + contabilidade, estratégias de ensino + Ciências Contábeis e estratégias de ensino + contador. O período foi de 2017 a 2021 e após os filtros aplicados restaram cinco materiais, descritos sinteticamente no Quadro 4.

Quadro 4 – Estudos progressos sobre estratégias de ensino na área contábil

Autor/Ano	Objetivo	Características da pesquisa
Pereira e Silva (2018)	Verificar as contribuições que a aprendizagem cooperativa pode proporcionar para o desempenho acadêmico e para a habilidade de comunicação dos acadêmicos de Ciências Contábeis.	Pesquisa experimental com amostra aleatória de 34 alunos da disciplina de Contabilidade Fiscal, do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública.
Marques e Biavatti (2019)	Identificar as estratégias de ensino que são aplicadas com maior frequência no Curso de Graduação em Ciências Contábeis de Universidade Catarinense.	Pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, com análise documental dos planos de ensino da instituição.
Vendramin e Araujo (2020)	Analisar, com base nos pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), a aplicação da estratégia de ensino método do caso na disciplina de Contabilidade Introdutória.	Abordagem qualitativa, estudo de caso único, com a disciplina de contabilidade introdutória de cursos de graduação.
Schmitt, Bugalho e Kruger (2021)	Identificar as principais estratégias do processo de ensino-aprendizagem, bem como as percepções dos docentes durante o período de isolamento social no contexto da pandemia gerada pela Covid-19.	Abordagem quantitativa, com 52 docentes de Adm., Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, de quatro instituições de ensino superior da região Sul do Brasil, uso de questionário, empregou estatística descritiva e o teste estatístico de Mann-Whitney.
Santos e Lima (2021)	Analisar a percepção dos docentes de Ciências Contábeis do campus IV/UFPB/Brasil em relação à utilização das estratégias de ensino ativas.	Abordagem quantitativa, com uso de questionário, aplicado virtualmente e analisado por meio da estatística descritiva.

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

De acordo com os estudos apresentados no Quadro 4, os resultados encontrados por Pereira e Silva (2018) revelam que a aprendizagem cooperativa contribuiu para a melhoria da habilidade de comunicação escrita, no entanto, não apresentou diferença significativa no desempenho acadêmico.

Os resultados de Marques e Biavatti (2019) demonstram que as estratégias de ensino mais empregadas pelos docentes no Curso de Graduação em Ciências foram: exercícios, aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, seminário, discussão e debate e caso

de estudo. Os autores constataram que há diferenças de utilização de estratégias de acordo com o núcleo de conteúdo da disciplina e de acordo com a titulação do professor.

Vendramin e Araujo (2020) apontam que as expectativas iniciais dos professores ao implantar o método do caso, vem sendo superadas, portanto é possível considerar o método do caso adequado para a ocorrência da aprendizagem significativa no âmbito do ensino da contabilidade introdutória.

Schmitt, Bugalho e Kruger (2021) demonstram uma adaptação das aulas presenciais ao formato remoto e os achados destacam a importância da inserção das tecnologias como estratégias de ensino, independentemente de o modelo ser ou não presencial.

Por fim, Santos e Lima (2021) demonstram que os professores utilizam parcialmente as estratégias de ensino ativas como atividades e avaliações em sala de aula e enfatizam a necessidade de aperfeiçoamento de suas práticas docentes.

Os estudos apresentados demonstram uma inclinação, por parte dos pesquisadores, por validar uma determinada estratégia, como a utilização de estudo de caso em uma disciplina, por exemplo e em identificar as estratégias de ensino mais utilizados por pequenos grupos.

2.1.3 Processo de avaliação

As atividades desempenhadas no dia a dia estão sujeitas à comparação, à análise, ao juízo de valor e conseqüentemente à avaliação. Em outras palavras, são realizadas ações avaliativas para a definição de determinadas conclusões e para a decisão de como agir e qual atitude tomar. Segundo Santos (2019) a primeira experiência que se tem de avaliação, procedida metodicamente, é da escola, pois foi na escola, que se aprendeu a responder a instrumentos de avaliação, chamados de prova, para os quais eram atribuídas notas que levaram a classificação de cada um como bom ou ruim, aprovados ou reprovados, na média, abaixo ou acima da média, aptos ou inaptos para prosseguir à próxima etapa.

O exame avaliativo, da forma como é conhecido, foi sistematizado com o passar dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. Historicamente, as primeiras construções de avaliação a vigorar no Brasil, segundo Saviani (2010), foram oriundas da prática dos exames e das provas escolares, surgidas no século XVI, envoltas em aspectos religiosos da pedagogia tradicional. Com o passar do tempo, várias mudanças aconteceram. Entretanto, superficiais no que diz respeito aos processos avaliativos, consolidando-se ao longo dos anos a aplicação de exames e provas (Luckesi, 2011), como forma de medir a aprendizagem dos discentes.

Para que essa realidade mude é preciso que o docente compreenda o impacto da escolha do método de avaliação no processo de ensino-aprendizagem e, para isso, é preciso primeiro compreender o que é avaliar. Segundo Garcia (2012), o ato de avaliar faz parte das práticas pedagógicas dos docentes, pois a avaliação é uma ação que deve estar diretamente vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação caracteriza-se pelo processo de coleta e análise de dados, visando verificar se os objetivos propostos foram atingidos (CARVALHO, 2017). O ato de avaliar consiste, pois, em verificar se os objetivos estão sendo realmente alcançados e em que medida estão sendo alcançados para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber, bem como obter *feedback* do trabalho docente e discente, sendo assim, o objetivo da avaliação é prover informações quantitativas e qualitativas para a tomada de decisões (CARVALHO, 2017).

Garcia (2012) entende a avaliação como um processo contínuo, que pode contribuir para a melhoria e qualidade da ação pedagógica, permitindo o levantamento de informações e a compreensão sobre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, auxiliando na reorganização de práticas e na utilização de novas estratégias. De acordo com Melchior (2003) a avaliação deve ser formativa e tem como intencionalidade a possibilidade de otimizar as aprendizagens em andamento.

Sendo assim, a principal preocupação desse processo avaliativo não tem como foco apontar os erros ou apenas o registro dos resultados obtidos pelos alunos, mas compreender o processo de aprendizagem (GARCIA, 2012). Silva e Bruni (2017) destacam a predileção por avaliação do tipo prova escrita, com questões de múltipla escolha, que remeta o aluno a práticas de memorização e reprodução de conteúdo sintetizados pelos docentes de Ciências Contábeis.

Anastácio (2017) preocupa-se com a abordagem conservadora de avaliação, da qualidade da educação superior em detrimento de uma abordagem transformadora, imobilizando a execução de uma avaliação voltada para uma prática pedagógica transformadora por se embasar em critérios de regulação e controle.

Silva e Bruni (2017), em seu estudo sobre fatores explicativos sobre a prática pedagógica, observaram que os critérios de avaliação de desempenho dos alunos, mais utilizados pelos docentes de Ciências Contábeis são as provas práticas (simulação empresarial), provas escritas e seminários.

Nesse sentido, percebe-se a importância da escolha adequada da avaliação, pois esta escolha tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. E cabe ao docente o planejamento de avaliações que sejam condizentes com o perfil de seus discentes. Segundo

Garcia (2012), cabe aos docentes compreender as situações cotidianas e construir estratégias para incorporar a avaliação às suas práticas pedagógicas.

Com base no exposto, pode-se inferir que o processo de avaliação é a validação da estratégia de ensino utilizada, e tem por objetivo verificar e medir se o objetivo proposto, o da aprendizagem e da construção de novos conhecimentos, foram atingidos. Sendo assim, a avaliação é a forma de verificar se as ações do docente no exercício de sua prática pedagógica estão sendo eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3.1 Estudos anteriores

A busca sistemática para mapear estudos progressos foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPQ) em janeiro de 2022. Para a obtenção dos resultados encontrados foram utilizadas as palavras-chave: processo de avaliação + contabilidade, método de avaliação + contabilidade e avaliação + contabilidade, processo de avaliação + Ciências Contábeis, método de avaliação + Ciências Contábeis e avaliação + Ciências Contábeis e processo de avaliação + contador, método de avaliação + contador e avaliação + contador. Após os filtros aplicados restaram três trabalhos para o período de 2017 a 2021, Conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Estudos progressos sobre processo de avaliação na área contábil

Autor/Ano	Objetivo	Características da pesquisa
Silva (2018)	Analisar a aplicação de metodologias ativas de ensino que trabalhassem o desenvolvimento de competências no curso de Ciências Contábeis.	Aplicação de três ciclos de atividades, possibilitando realizar interferências sobre as competências trabalhadas, por meio da aplicação da avaliação por pares e por autoavaliação.
Lima, Bertolin e Vendramin (2018)	Investigar a percepção de docentes dos cursos de Ciências Contábeis sobre a avaliação da aprendizagem, considerando três variáveis: titulação, fase da vida profissional docente e a esfera administrativa da instituição que atua.	Pesquisa de caráter exploratório e de levantamento, utilizou o questionário ActEval desenvolvido e validado por Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2013).
Santos (2019)	Analisar as concepções e práticas avaliativas dos docentes e seus impactos na formação dos discentes do curso de Ciências Contábeis, a luz da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky.	Abordagem quantitativa e qualitativa, com 68 alunos e 13 professores do curso de Ciências Contábeis, a análise dos dados utilizou-se de análise de diferencial semântico e análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

Os resultados encontrados por Silva (2018) demonstram que a utilização de metodologias ativas promove o comportamento colaborativo, principalmente por meio de

feedbacks, no entanto mostra uma apreensão por parte dos docentes quanto ao comportamento ético de seus colegas ao realizar as avaliações.

Lima, Bertolin e Vendramin (2018) evidenciam que o tempo de docência influencia a importância dada pelo docente ao processo avaliativo, reflexo de suas crenças e concepções pedagógicas e este utiliza somente formas de avaliação que se sente competente para aplicar.

Os achados da pesquisa de Santos (2019) expõem que há práticas avaliativas elaboradas pelos docentes que precisam ser repetidas; há aquelas que precisam ser modificadas; e há aquelas que precisam ser eliminadas em nome de uma formação discente direcionada para a constituição de um estudante mais satisfeito, que se entende mais preparado para a vida.

Ao analisar os estudos encontrados, no período de 2017 a 2020, percebe-se uma lacuna de pesquisa, voltada ao processo de avaliação nos cursos superiores de Ciências Contábeis, no que tange a reflexão e elaboração de estratégias para a aplicação de uma avaliação assertiva em sala de aula, uma vez que os achados focam em analisar as metodologias e práticas avaliativas e seus impactos junto aos discentes (SILVA, 2017; SANTOS, 2019) e em investigar a percepção docente sobre a avaliação da aprendizagem (LIMA; BERTOLIN; VENDRAMIN, 2018) e não em como o processo de avaliação é inserido na prática pedagógica.

A seguir, é apresentada a Teoria da Socialização Profissional que tem relação estreita com o tema construção da prática pedagógica e os saberes de Tardif, pois traz a experiência profissional como forma de construção de ser docente. Neste sentido, a Teoria da Socialização Profissional vai ao encontro da ótica que se deseja investigar nesta pesquisa.

2.2 TEORIA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL (TSP)

Antes de adentrar na Teoria da Socialização Profissional é preciso compreender o conceito de profissão, vocação ou ofício, que para Dubar (2012), são as atividades que possuem dimensão simbólica em termos de realização de si e reconhecimento social, ou seja, atividades que o indivíduo se identifica, diferente de ocupação, que seriam atividades que dizem respeito unicamente à troca de energia de trabalho por um salário.

Relacionando esse conceito com a prática, percebe-se uma restrição das profissões às pessoas que dominam certas habilidades, capazes de exercer funções que exigem conhecimentos técnicos específicos. Ao discutir as diferenças entre os termos: ocupação e profissão, Dubar (1997) apresenta duas correntes divergentes: a corrente funcionalista e a corrente interacionista. Conforme o autor o conceito funcionalista se constituiu nos anos de 1960 e categoriza profissão como fonte de identificação positiva, realizado por pessoas que se

satisfazem em fazer tais atividades e ocupação como um trabalho sem reconhecimento feito por pessoas sem qualificação.

Já o conceito internacionalista trazido por Everett Cherrington Hughes, sociólogo americano, e seguida por Dubar (1997) e seus adeptos nos anos de 1950, contesta que a qualidade de profissional seja dirigida a uma minoria de pessoas. Para os internacionalistas a questão da profissionalização é um processo geral, e não reservado a certas atividades, onde uma ocupação pode sim, se tornar uma profissão. (ABBOTT, 1988).

A partir dos conceitos expostos esse estudo usa o conceito de profissão sob a ótica da Teoria da Socialização Profissional Interacionista, enunciada por Everett Hughes, que critica a tese funcionalista (WILENSKY, 1964), ao entender que profissão não são somente aquelas beneficiadas legalmente e ligadas a associações, como os: médicos, advogados, engenheiros, arquitetos etc.

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 apresenta esta 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). Neste 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, Everett Hughes, constatou que os estudantes não se tornavam médicos ao adquirir conhecimentos teóricos, mas, sim, da imersão no trabalho real e de uma “conversão” em que os estudantes tinham contato com o mundo real da medicina, abandonando os estereótipos que tinham a respeito da profissão. (LIMA; ARAÚJO, 2019; HUGHES, 1955).

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).

Hughes (1955), ao estudar a construção da identidade de médicos, constatou que os discentes de medicina não se tornavam médicos ao adquirir conhecimentos teóricos, mas sim através da imersão no trabalho real. Para o autor a transição da identidade de discente para

médico acontecia mediante a soma da cultura da profissão, da linguagem específica, da prática e da projeção profissional.

A vida profissional é feita, ao mesmo tempo, de relações entre padrões, colegas, clientes, público etc., inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e 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, concebido como um processo em construção permanente.

É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. Para Hughes e os sociólogos interacionistas, não há, portanto, ruptura entre “profissionais” e “não profissionais”, e sim sistemas de trabalho fundada 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).

A teoria de Hughes (1955), foi fortemente complexificada e revisada, neste sentido, o autor, destaca três teses, sendo a primeira a mais criticada e a terceira a mais aceita pelos pesquisadores:

- a) Primeira tese: defende que a socialização profissional, definida como a maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa, não é exclusiva de algumas pessoas que exercem atividades de prestígio às quais se deve reservar o título de “profissão”, mas diz respeito a todos, do ponto mais alto ao mais baixo da escala social (DUBAR, 2012);
- b) Segunda tese: defende que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à infância e a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida” (DUBAR, 2012);
- c) Terceira tese: defende que, em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências e de aprendizagens para o futuro (DUBAR, 2012).

Ressalta-se que o mundo do trabalho não pode ser reduzido a uma simples transação econômica, onde 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 dos impactos da inserção de um indivíduo no ambiente profissional pode explicar como ocorre a construção de um docente que não teve uma formação pedagógica e ao longo do tempo se constitui docente.

2.2.1 Contabilidade e Socialização Profissional

Na Contabilidade a discussão acerca da socialização profissional ainda é embrionária. Percebe-se um movimento na inserção dessa teoria em trabalhos estrangeiros (FARAG; ELIAS, 2016; FOX, 2018; DAOUST; MALSCH, 2019) e mais recentemente em trabalhos sobre a identidade docente de professores de contabilidade brasileiros (LIMA; ARAÚJO, 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 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 de Contabilidade na profissão.

Fox (2018) analisou a socialização de estudantes de doutorado em Contabilidade. Em seu estudo utilizou-se da observação e de entrevistas semiestruturadas para examinar as experiências de alunos 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 demonstra 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. Essa discussão teve como ponto de partida entrevistas semiestruturadas com 37 ex-auditores que trabalhavam em grandes empresas canadenses. Os resultados da pesquisa trazem três contribuições importantes: a perspectiva sócio temporal 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 Araújo (2019), em seu estudo sobre a construção da identidade docente dos professores de Ciências Contábeis, buscaram compreender 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 docente (quatro a seis anos) e as respostas foram analisadas por meio das narrativas originando duas dimensões da identidade docente dos participantes da pesquisa: trajetória e docência.

Na trajetória os autores observaram que os professores acumulam experiências profissionais e acadêmicas e guardam referências de professores que marcaram sua trajetória. Já na docência, foi observado que os professores 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, a formação acrítica e tecnicista desses, além de refletir sobre o papel que o docente tem perante as novas gerações e seus novos desafios.

2.2.1.1 Estudos anteriores

A busca sistemática por estudos pregressos foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (ENEPQ) em janeiro de 2022. Para a obtenção dos resultados encontrados foram utilizadas as palavras-chave: *professional socialization theory*/ Teoria da Socialização Profissional + contabilidade, *professional socialization theory*/ Teoria da Socialização Profissional + Ciências Contábeis, *professional socialization theory*/ Teoria da Socialização Profissional + contador. Após os filtros aplicados restaram seis trabalhos no período de 2017 a 2021, comentados sinteticamente no Quadro 6.

Quadro 6 – Estudos pregressos sobre Teoria da Socialização Profissional na área contábil

Autor/Ano	Objetivo	Características da pesquisa
Pontes (2017)	Analisar o processo de socialização profissional de secretários executivos em organizações cearenses, de acordo com o modelo teórico sintetizado por Kramer <i>et al.</i> (2013).	Pesquisa qualitativa, descritiva, com uso de entrevistas com 15 secretários no estado do Ceará. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo.

Grill <i>et al.</i> (2017)	Avaliar se o TPI capacitador dos alunos muda durante o EFP e se o ETI capacitador dos alunos é influenciado pela prática de liderança capacitadora dos professores e supervisores do local de trabalho com os quais os alunos interagem durante o EFP.	Foram obtidos 1.9107 questionários em sete escolas da Suécia e na Dinamarca em duas ocasiões, com 1 ano de intervalo. Foi utilizada a modelagem de curva de crescimento de método misto.
Lima (2018)	Compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente em professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis, na fase de estabilização da carreira, utilizando o ciclo de vida profissional proposto por Hubermann (2000).	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas, com análise de narrativas (local, continuidade e interações).
Kowtha (2018)	Investigar os efeitos moderadores da experiência profissional anterior e da educação profissional na relação entre táticas de socialização organizacional e ajuste do recém-chegado.	Amostra de 1.110 recém-formados de uma universidade asiática (432 negócios e 678 engenharias). Os dados para o estudo foram coletados em três ondas durante um período de 5 meses.
Moorosi e Grant (2018)	Explorar a socialização e o desenvolvimento da identidade do líder da escola.	Levantamento de dados qualitativos, coleta de dados por meio de entrevistas em profundidade, com diretores de escolas e vice-diretores do ensino fundamental e escolas secundárias
Lima e Araujo (2019)	Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Ciências Contábeis.	Abordagem qualitativa de pesquisa, com seis docentes na fase de Estabilização da carreira docente, com duas dimensões da identidade docente: Trajetória e Docência.

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

Os resultados de Pontes (2017) demonstram que na formação acadêmica o aprendizado por meio da Lei de Regulamentação e do Código de Ética da profissão foi o que ficou mais evidente; na prática profissional, ocorrem situações de contradição pelo desconhecimento e desvalorização da profissão; na integração em papéis e comunidades profissionais, a assessoria é o papel mais desempenhado e o engajamento em comunidades profissionais não ocorre. 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 o *Implicit Leadership Theories* (ILT) capacitador dos alunos do *Vocational Education and Training* (EFP) aumentava durante a capacitação e formação profissional; que a liderança dos supervisores, mas não dos professores, estava positivamente relacionada com a liderança implícita dos alunos da capacitação e formação profissional. Os alunos da capacitação e formação profissional, no início da sua vida profissional, parecem alterar as suas crenças e pressupostos sobre as características dos líderes eficazes. A liderança implícita dos alunos pode, assim, ser considerado dinâmico e receptivo, inclinado a mudar à medida que os alunos se 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 a Trajetória, os professores acumulam experiências profissionais e acadêmicas e guardam referências de professores que marcaram sua trajetória. 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 docente com base nos saberes experienciais e dos professores-referência. Por fim, na análise da dimensão Docência foi observado que os professores experimentam situações e sentimentos negativos durante o começo da carreira, mas que vão se adaptando e aprendendo a lidar com as situações diversas, construindo seus saberes experienciais.

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

Moorosi e Grant (2018) revelaram que a socialização precoce para a liderança ocorreu durante a infância e no início da vida escolar, onde traços e valores de liderança foram adquiridos. A formação inicial de professores foi considerada importante na introdução de concepção do papel principal. 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) depreendem que as experiências que os professores acumulam e guardam são de professores 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 vão se adaptar e aprender a lidar com diversas situações, desenvolvendo seus saberes de experiências.

O saber docente vai ao encontro da Teoria da Socialização Profissional, pois, segundo essa teoria é através da socialização profissional que há a construção da prática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa no contexto das Ciências Sociais, classifica-se como descritiva quanto aos objetivos, que segundo Gil (2007) tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Também classifica-se como pesquisa de campo quanto aos procedimentos técnicos. Conforme Gil (2007) a pesquisa de campo é um estudo que investiga o aprofundamento das questões propostas e de abordagem qualitativa do problema. Sendo assim, a pesquisa busca descrever como se constitui a prática docente dos contadores que se fazem docentes.

O problema de pesquisa possui abordagem qualitativa, pois tem como foco “O como?” o contador se faz docente. Para Chizzoti (2006) esta abordagem traz uma compreensão maior sobre o objeto de investigação, tendo como parâmetro o processo e não simplesmente o resultado, tendo como princípio identificar, os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

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 do Rio Grande do Sul era o 4º estado com o maior número de contadores ativos e o 1º estado da região sul com o maior número de contadores ativos. (CFC, 2022).

Sendo assim, a população é constituída de instituições de ensino pública, na modalidade presencial, que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis, e a amostra é constituída de Docentes que ministram as disciplinas de conteúdo profissional do núcleo contábil, que exerceram por pelo menos 5 anos a atividade contábil anteriormente ou concomitante a atividade docente, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Definição da amostra.

Instituição	Professores Vinculados ao curso de Ciências Contábeis	Professores que Ministram Disciplinas no núcleo Profissional de Contábeis	Experiência de no mínimo 5 anos na área contábil (análise lattes)	Convites Enviados	Convites Aceitos
FURG	54	13	7	7	7
UFRGS	100	18	5	5	3

UFSM	15	6	6	6	4
Total	169	37	18	18	14

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme informado na Tabela 1, ao todo foram enviados 18 convites, dos quais 3 não se obteve resposta por parte dos docentes e 1 precisou ser desmarcado devido a problemas de saúde familiar do docente convidado. Ao todo a amostra compreende 14 convites aceitos, sendo 7 docentes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 3 docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 4 docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevista estruturada, ou seja, as perguntas foram previamente formuladas e teve-se o cuidado de não fugir delas. O principal motivo deste cuidado é a possibilidade de comparação e reflexão entre as respostas oriundas de uma mesma pergunta (BONI; QUARESMA, 2005; MARCONI, LAKATOS, 2008), sendo essa uma forma de se obter informações sobre determinado assunto, pela conversa de natureza profissional com outra pessoa (MARCONI; LAKATOS, 2008), além de permitir averiguação de fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação e conduta do pesquisador (SELLTIZ; EDRICH; COOK, 1965). As entrevistas foram realizadas com base no roteiro de entrevistas adaptado de Mazzioni (2013) e Farias (2020) de forma remota pela plataforma *Zoom* e tiveram duração prevista de uma hora cada.

Farias (2018) buscou compreender o significado das experiências e dos saberes no processo de desenvolvimento profissional, de docentes de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, tendo como objetivos: analisar, por meio das experiências, a trajetória profissional dos docentes dentro e fora do ambiente acadêmico, os principais desafios, expectativas e estímulos recebidos ao longo da carreira e os saberes mobilizados pelos docentes no processo de desenvolvimento profissional. Já Mazzioni (2013) identificou as principais estratégias de ensino-aprendizagem adotadas nos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia em universidades públicas.

Sendo assim, o roteiro de entrevista está estruturado em 4 blocos, sendo: o primeiro verifica como o docente de Ciências Contábeis agregou os saberes que constituem sua prática de ensino atual. O segundo bloco investiga a aderência da Teoria da Socialização Profissional à prática de ensino atual. O terceiro bloco identifica as estratégias de ensino que foram

agregadas na prática pedagógica de docentes de Ciências Contábeis, ao longo de sua trajetória profissional e o quarto e último bloco explora as potentes facilidades e dificuldades que podem ser encontradas no percurso de construção do conhecimento pedagógico dos docentes, de cursos superiores em Ciências Contábeis, conforme verifica-se no Quadro 7.

Quadro 7 - Roteiro de entrevistas

Objetivos		Perguntas	Fonte	
Objetivo Geral: 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?	a) Verificar como o docente de Ciências Contábeis agregou os saberes que constituem sua prática de ensino atual?	Antes do ingresso na docência	1. Na sua opinião, quais suas experiências na graduação/pós-graduação contribuíram para a sua formação para a docência? Você poderia relatar as experiências mais significativas?	Farias (2020)
		2. Você atuou profissionalmente, fora de uma instituição de ensino? Quais foram suas experiências profissionais?		
		3. Na sua opinião, quais as suas experiências no mercado de trabalho contribuíram para a sua prática docente? Você pode relatar suas experiências mais significativas?		
		4. Você pode me contar outras experiências que foram importantes para a sua preparação para a docência? (cursos ou outras formas de aperfeiçoamento)		
		5. Como foi seu ingresso na carreira docente? O que lhe motivou a ingressar? Quais eram suas expectativas?		
		Depois do ingresso na docência	6. Conte-me como foi sua trajetória profissional desde o ingresso na docência até hoje.	Farias (2020)
		7. Você poderia relatar suas experiências mais significativas/relevantes em sala de aula?		
		8. Após o seu ingresso na docência, você já participou de iniciativas de formação pedagógica? Se sim, poderia relatar um pouco dessas experiências e como elas contribuíram para o seu desenvolvimento em sala de aula?		
		9. Você poderia me contar sobre outras iniciativas que você realiza para aperfeiçoar sua prática pedagógica?		
		10. Ao longo de sua trajetória profissional como docente, você realizou alterações na sua forma de lecionar, de se relacionar com os alunos e no planejamento das suas ações de ensino? Você poderia relatar algumas dessas experiências?		
	11. Como os pares, os demais docentes do curso/dpto/IES auxiliam na prática pedagógica? Há troca de experiências?			
	12. Na sua opinião como o processo de ensino aprendizagem deve ser desenvolvido?			
	13. Você acredita que sua percepção sobre sua prática pedagógica mudou durante sua atuação profissional?	Inclusão da autora		
	b) Investigar a aderência da Teoria da Socialização Profissional à prática de ensino atual deste docente.	14. Como foi seu primeiro contato com o ambiente profissional (docência)? Você fez estágio?	Adaptado dos mecanismos de Hughes (1955)	
		15. Qual foi sua percepção sobre a profissão docente no que diz respeito a relação entre teoria e a prática?		
		16. Após sua inserção na Docência, você se identificou a algum grupo específico dentro do ambiente acadêmico?		
	c) Detectar quais estratégias de ensino foram empregadas na prática pedagógica do docente de Ciências Contábeis, ao longo de	17. Quais as estratégias que você vem utilizando com maior frequência no processo de ensino aprendizagem em sala de aula (aula expositiva, seminários...)? Desde o início de sua atuação profissional elas se modificaram?	Mazzioni (2013)	
		18. Que critérios você utiliza para definir as estratégias de ensino utilizadas em suas aulas?		

sua trajetória profissional.	19. Das estratégias que você utiliza, com quais delas, na sua percepção, os alunos têm demonstrado os melhores resultados?	
	20. Quais os recursos didáticos que você vem utilizando para ministrar suas aulas, com maior frequência? (quadro, data show, livro didático, etc.) Desde o início da sua atuação profissional eles se modificaram?	
	21. Com as práticas pedagógicas adotadas, você consegue ter um resultado satisfatório nas avaliações de aprendizagem?	Santos (2020)
d) Identificar quais as potentes facilidades e dificuldades podem ser encontradas no percurso de construção do conhecimento pedagógico do docente, de cursos de graduação em Ciências Contábeis.	22. Quais foram as facilidades encontradas para o seu ingresso da docência? Inclusive para a atuação em sala de aula.	Adaptado de Farias (2020)
	23. Quais foram as dificuldades e problemas enfrentados no ingresso da docência? Inclusive para a atuação em sala de aula.	Farias (2020)
	24. Você encontrou barreiras no exercício da profissão docente?	
	25. Você tem dificuldade em definir seu processo avaliativo da aprendizagem discente?	Adaptado de Santos e Lima (2021)

Fonte: Adaptado de Hughes (1955), Mazzioni (2013), Farias (2020) e Santos e Lima (2021).

De acordo com o Quadro 7, as perguntas 1 a 13 buscam responder como os docentes de Ciências Contábeis agregam os saberes que constituem sua prática pedagógica de ensino atual. As perguntas 14 a 16 investiga a aderência da Teoria da Socialização Profissional à prática de ensino atual deste docente. Já as perguntas 17 a 21 têm por objetivo detectar quais estratégias de ensino foram empregadas à prática pedagógica de docentes de Ciências Contábeis, ao longo de suas trajetórias profissionais e, por último, as perguntas 21 a 25 para investigar quais as potentes facilidades e dificuldades podem ser encontradas no percurso de construção do conhecimento pedagógico dos docentes, de cursos superiores em Ciências Contábeis.

Após a conclusão do roteiro de entrevistas, a fim de testar o questionário, o mesmo foi enviado a duas professoras doutoras, que lecionam no ensino superior e não fazem parte da amostra, sendo uma docente da área de Ciências Contábeis e outra da área de Educação, após realizada as correções e inclusões das sugestões de melhorias, foi dado seguimento as entrevistas junto aos docentes da amostra.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizou-se a análise narrativa e a análise de similitude. A escolha da análise narrativa para análise dos dados se deu pela procura de uma técnica que não apenas reproduza e descreva os fatos, mas que apresente as sutilezas e singularidades dos dados que são produzidos por meio de relatos. Sendo assim, por meio da análise narrativa buscou-se oferecer detalhes e particularidades da trajetória docente que os conduziram a sua prática atual.

Já a análise de similitude foi escolhida com o objetivo de verificar as semelhanças existentes entre as narrativas dos entrevistados. A Análise de Similitude auxilia na identificação das estruturas e núcleos centrais presentes nas narrativas (TINTI, BARBOSA; LOPES, 2021). Além disso, do ponto de vista de tratamento dos dados, o uso dessa técnica proporciona uma otimização do tempo dedicado ao reconhecimento de padrões e semelhanças em grande volume de dados, como ocorre nas narrativas.

3.4.1 ANÁLISE NARRATIVA

Antes de iniciar a análise dos dados é preciso compreender a técnica utilizada, sendo assim, buscou-se na literatura autores que explicassem a funcionalidade desta. Segundo Bolivar (2002, p. 5) a análise narrativa caracteriza-se pela “[...] qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato; por outro (como enfoque de investigação), as diretrizes e formas de construir sentido, a partir de ações temporais e pessoais, por meio da descrição e análise de dados biográficos”.

Entende-se que a análise narrativa identifica, por meio de histórias bibliográficas, fatos ocorridos e perspectivas futuras. Moutinho e Conti (2016) destacam que contar uma história é um processo de elaboração conjunta, em que aquele que conta e aquele que ouve criam sentidos colaborativamente.

A análise narrativa vem sendo utilizada por várias áreas do conhecimento com o objetivo de investigar a realidade reconstruída por meio de relatos, além da história e da literatura, berço natural da narrativa, cita-se Bruner, na educação, e Labov e Waletzky na linguística, como exemplos de estudiosos que utilizam a narrativa em seus estudos (PAIVA, 2008). Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que, no decorrer dos anos, por causa da crescente consciência do papel de contar histórias, o estudo de narrativas desempenha uma importante conformação de fenômenos sociais.

Clandinin e Connely (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, pelo fato de que “comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

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. Segundo Dornelles e Sauerbronn (2019),

apesar da análise de narrativas remontar a época de Aristóteles (355 a.c.), Joshua Waletzky e William Labov, de forma mais contemporânea, iniciaram na sociolinguística um estudo mais aprofundado com relação a estrutura das narrativas, sendo Labov (1997) o pioneiro em apresentar uma estrutura narrativa bastante utilizada em pesquisas sociais.

Labov apresentou o chamado modelo canônico de narrativa, a descrevendo em termos sintáticos (BASTOS; BIAR, 2015). Labov (1997), autor de referência para a forma de análise deste estudo, aponta que, para ser completa, uma narrativa precisa conter seis elementos, que estão apresentados sinteticamente no Quadro 8, sendo eles: resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda.

Quadro 8 – Elementos da narrativa

Elementos		Descrição	
1	Resumo	Substância da narrativa	Nessa etapa o narrador apresenta de forma sucinta a sua experiência que será narrada, como uma introdução do que será contado.
2	Orientação	Tempo, lugar, situação	O narrador situa-se no tempo, indicando lugar, situação, envolvidos em sua narrativa.
3	Complicação da ação	Sequência dos acontecimentos	O narrador detalha os acontecimentos para que possam ser compreendidos pelos ouvintes e leitores.
4	Avaliação	Sentido da ação	O narrador, ao relatar suas reminiscências, faz uma avaliação do que aconteceu, dando sentido a sua ação.
5	Resolução	Como foi resolvida a complicação	Após relatar o que aconteceu na ação e sua avaliação dela, o narrador explica como a resolução da mesma se deu.
6	Coda	Fim da narrativa	Trata-se da conclusão de um relato, o fim da narrativa, em que o narrador apresenta suas ideias finais sobre a ação narrada.

Fonte: Elaborado a partir de Labov (1997).

Tendo os elementos de Labov (Quadro 8) como parâmetro para a análise das narrativas desse estudo, buscou-se encontrar nas narrativas analisadas os elementos que esse autor aponta para que sejam consideradas completas, tendo como foco o problema da investigação e com especial atenção aos seus significados. Para Borges, Silva e Lima (2019) as narrativas analisadas pelo método Labov evidenciam não só o que é dito, mas como é dito. Uma vez que, a análise narrativa tem por intuito dar relevância ao que é contado para que possa ser uma fonte de inspiração e conhecimento aos leitores. O investigador narrativo tem a função de caracterizar o que é narrado com o cuidado de não modificar a essência da narrativa.

Sendo assim, para responder os objetivos da pesquisa, são apresentadas as narrativas com a identificação dos elementos, de 1 a 6, conforme apresentado no Quadro 8, e após é apresentada a interpretação do pesquisador, bem como o confronto com a literatura de base.

3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A operacionalização desta pesquisa foi dividida em seis etapas: na primeira etapa foi realizada a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em 30/07/2021, após a obtenção da aprovação do comitê em 26/08/2021, conforme CAAE nº50387921.7.0000.5324 e parecer nº 4.976.891 iniciou-se o processo de identificação dos docentes aptos a entrevista.

Na segunda etapa foi feita uma pesquisa no endereço eletrônico das instituições públicas de ensino superior públicas, do estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de verificar as instituições 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* desses docentes, ao todo foram analisados os currículos de 45 docentes de três instituições de ensino públicas do Rio Grande do Sul, a fim de verificar se estes docentes possuíam experiência profissional, mínima de 5 anos de atuação em contabilidade, chegando-se ao total de 18 docentes com este perfil.

Na terceira etapa foi realizado o processo de assentimento, por meio de uma carta convite juntamente com o termo de livre consentimentos, apêndice A e B respectivamente, ambos enviados via *e-mail*. Percebendo-se a demora na obtenção de algumas respostas, os convites foram reforçados via telefone aos docentes selecionados, considerou-se esta como a quarta etapa de operacionalização do estudo. Ao todo foram enviados 18 convites, dos quais foram aceitos 14.

Na quinta etapa foram realizadas as entrevistas com duração, em média, de uma hora cada. As entrevistas foram realizadas e gravadas pela plataforma Zoom, e posteriormente transcritas pela plataforma *OneDrive*, chegando-se ao banco de dados conforme características descritas na Tabela 2.

Tabela 2 – Levantamento do material empírico das entrevistas

Ferramenta Metodológica	Participantes	Datas das Entrevistas	Duração das Entrevistas	Qtd. de Páginas transcritas	Plataforma Utilizada
Entrevistas Estruturadas	Entrevista 1	03/05/2022	00:29:37	11 páginas	Zoom, com autorização para gravação.
	Entrevista 2	03/05/2022	00:43:36	15 páginas	
	Entrevista 3	03/05/2022	00:37:43	12 páginas	
	Entrevista 4	04/05/2022	01:17:45	20 páginas	
	Entrevista 5	05/05/2022	01:02:38	19 páginas	
	Entrevista 6	05/05/2022	01:12:30	19 páginas	
	Entrevista 7	06/05/2022	01:28:28	23 páginas	
	Entrevista 8	06/05/2022	00:56:29	17 páginas	

	Entrevista 9	10/05/2022	01:03:34	18 páginas
	Entrevista 10	11/05/2022	01:03:50	17 páginas
	Entrevista 11	18/05/2022	01:04:39	18 páginas
	Entrevista 12	19/05/2022	01:01:17	17 páginas
	Entrevista 13	20/05/2022	00:59:40	16 páginas
	Entrevista 14	21/05/2022	00:59:18	16 páginas
Soma			14:01:04	254 páginas

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 2 constata-se que, ao total, as entrevistas somaram quatorze horas, um minuto e quatro segundos e a transcrição foi de 254 páginas, com fonte *Times New Roman*, espaçamento simples e tamanho 12. Todas entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2022 e utilizaram a mesma plataforma, quando houve alguma intercorrência no sinal de internet as entrevistas foram interrompidas e continuadas na mesma gravação de forma contínua. Após as transcrições das entrevistas iniciou-se a sexta e última etapa, o processo de tratamento dos dados, por meio da Análise Narrativa e o complemento por meio da Análise de Similitude com o auxílio do *software Iramuteq*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir são apresentadas as narrativas que pretendem responder ao problema de pesquisa, bem como a identificação dos elementos: 1) resumo; 2) orientação; 3) complicação da ação; 4) avaliação; 5) resolução, e; 6) coda de Labov (1997), conforme pode-se observar no Quadro 9, que atestam a análise narrativa e na sequência a interpretação do pesquisador. Salienta-se que para evidenciar os elementos de Labov (1997) foram escolhidos de forma aleatória três narrativas, com o objetivo de demonstrar que as entrevistas realizadas seguem os elementos essenciais para que, segundo a visão de Labov, sejam considerados narrativas, sendo assim, seguem as narrativas dos entrevistados 5, 7 e 9, com a sequência de elementos evidenciada entre parênteses e em negrito.

Há bastante tempo (2) um colega, que foi meu colega de graduação, tinha passado em uma seleção de professor substituto aqui na IES X. Ele estava um ano, mais ou menos, quando abriu uma outra vaga. E ele me disse, olha, eu acho que você consegue, o pessoal vai gostar de você, se gostaram de mim, vão gostar de ti, vai. Eu fui, fiz uma seleção para substituto e passei. Bom, aí veio a realidade do que era ser docente ou pelo menos o início dessa realidade, não é? Uma realidade de despreparo, totalmente sem noção de como é trabalhar em sala de aula (1). E só a partir das experiências vividas como aluno. Não tinha estudado sobre isso, nada sobre pedagogia, sobre estratégias de ensino, e essas relações com a aprendizagem. O que aconteceu naquele primeiro momento que eu acho que acontece com vários professores que iniciam esse processo e que tem experiência, é acabar utilizando muito da experiência profissional para, digamos, recheiar a sala de aula. Não é com o conteúdo, mas com as experiências, com “causos” como eu digo. Então isso me ajudou bastante no início (3). O desafio foi, ter aulas preparadas ou me preparar para a aula e ter material para os alunos. Então acho que isso foi o que me ajudou no início. E o que me prejudicou foi a questão de não ter uma formação para a docência, que não existe no curso de graduação. No caso, é um curso de bacharelado. E o que me ajudou no início foi muito a questão da experiência profissional (4). Em contrapartida, a experiência profissional também atrapalha um pouco, porque a gente acaba usando exemplos, há elementos muito específicos da sala de aula, um para a sala de aula e depois a gente tem que compensar, porque os livros ou o material didático que o aluno usa, de certa forma, tira especificidades e torna o ensino mais genérico. Assim, permite que o aluno tenha uma base inicial instrumental, na graduação para a vida profissional dele. Um dos itens que eu vejo como vantagem de ter a sua experiência profissional antes de iniciar a docência, no caso, especialmente para quem está começando na docência é que o aluno, ele está se formando aqui como bacharel para uma atividade bastante prática. Quando um professor chega com vários exemplos e possibilidades de aplicação, isso cria uma empatia, uma identificação do aluno. E, no fim, acaba ajudando ele a se dedicar um pouco mais a disciplina (5). É que o professor faz uma transposição mais objetivada dos elementos que eles estão estudando, teóricos para exemplos práticos que podem chegar ao nível da vivência do aluno, são essas preocupações de que eu tenho que contextualizar o ensino para o aluno, isso na contábeis, esse caminho reduz um pouco,

porque o aluno que está na graduação muitas vezes ele está em estágio, está trabalhando (6). (E5).

Logo depois de formado eu comecei a trabalhar em empresas privadas e em todas elas, em todas que eu trabalhei eu tive cargo de gerência, eu tinha um status de comandar equipes. Eu tive vários momentos de aprendizado. Assim é que me constituí um profissional, dentro de empresas (1). E nesse movimento é que eu comecei a me envolver com as entidades de classe. Inicialmente com o sindicato de contabilista daqui da “Cidade x”. Fui presidente por 2 mandatos e através do sindicato eu participei da federação gaúcha, federação do Rio Grande do Sul, dos contabilistas do Rio Grande do Sul, como membro efetivo e tive algumas funções e participações dentro do conselho regional de contabilidade. Então me envolvi com a contabilidade além da prática e do dia a dia. Tanto como profissional contábil dentro de organizações como profissional contábil dentro do meu próprio negócio. Eu tive um bom tempo (2) um escritório de contabilidade, junto com outras pessoas. Eu tive sempre a sociedade. E eu só deixei essa atividade quando eu passei no concurso da “Universidade X”. Aí eu tinha dedicação exclusiva, então eu não podia ter outra atividade, mas até o momento de eu ser docente, eu exercia atividade dentro da empresa de contabilidade da qual era sócio (3). Eu tenho algumas convicções, eu entendo que o professor de contabilidade que não experimentou a contabilidade na vida prática, tem um déficit no momento em que ele entra numa sala de aula e eu falo isso porque quando eu comecei na docência, eu comecei a dar aula do no meio do curso para o final do curso. Em um momento, fui substituir uma professora que entrou em licença gestante. Eu fui dar aula para o primeiro ano. A estratégia eu tive que mudar toda, porque uma coisa é dar aula para aquele aluno que já está mais para o fim do curso e outra para aquele que está entrando, não é? E eu acho que eu fui feliz nessa experiência que eu tive, porque eu me preocupei em levar para o aluno aquilo que ele estava aprendendo em sala de aula com aquilo que era vida prática (4). Então, eu lembro que naquele ano, eu pedi para um colega, que tinha escritório e também foi docente aqui como professor substituto. Eu pedi para ele me ceder os livros contábeis, diário, razão de empresas que já estavam desativadas e eu fui para aula com um monte de caixa de livros. Para os alunos perceberem aquilo que a gente estava falando, porque a gente coloca lá na tela, lá no quadro, no slide, não é? A gente coloca lá um livro diário, o balancete, aquilo ali é uma figura. É diferente de ele pegar um livro, não é real, e abrir e manusear. Então eu lembro que isso foi uma experiência bacana com a turma que estava iniciando (5). E mais ainda, tem alunos que já vem com a vivência do escritório, não é? E para ele, quando ele começa a ver aquilo, aquelas figuras, eu imagino que se torna até um pouco sem graça, porque ele já conhece aquilo do dia a dia. Então, aí no momento que a gente traz isso para a sala, aqueles que já conhecem acabam influenciando os que nunca tinham visto, porque já vi isso aqui, olha lá no escritório a gente tem assim, assado, blá, blá, blá. Nosso programa não é esse é outro, então ocorre aquela interação. Eu só pude fazer essa atividade porque eu tinha experiência anterior e eu conseguia visualizar isso. Então eu imagino que um professor, que um docente que graduou e não passou pela experiência da vida prática dentro de uma empresa como contador ou dentro de um escritório como profissional ou empreendedor, fica com esse déficit inicial e ao longo do tempo ele vai se apropriando. Não é pela leitura, pela dinâmica, até pelos experimentos em sala de aula com alunos, que são do mercado. Ele vai atrás, mas eu entendo que essa vivência que eu tive na contabilidade. Eu tinha uma vivência muito particular, eu comecei com 17 anos (2) a fazer a contabilidade de um escritório. Escrituração manual. Então eu passei por essa minha

experiência profissional, foi como se tivesse dentro do escritório modelo do laboratório que a gente fala hoje, então isso para mim foi fundamental, e não sei, assim exatamente que se eu estaria num nível, hoje na minha prática, se não tivesse experimentado, se não tivesse tido essa experiência que eu tive como profissional (6). Pra mim foi fundamental, não que ele seja um pré-requisito que tenha que ser cumprido, não é? Isso se a gente tem vários docentes aí que não experimentaram e vão para a vida acadêmica, se tornam excelentes docentes, não é? Mas para quem teve essa experiência, eu acho que o caminho fica encurtado. (E7).

Quando eu estava ali pelo meu terceiro ano da graduação, para contextualizar um pouco, eu fiz a graduação entre, acho que 91 a 96 (2). O curso ainda tinha 5 períodos a noite, aulas até às 23:10hs. E eu fiz apesar de eu já trabalhar e aí tem uma história, eu vou fugir um pouco do assunto para a gente poder ter um contexto inicial. Eu seria um engenheiro que virou contador. Na verdade, eu vinha com está minha trajetória docente, tem um vínculo muito próximo com uma trajetória profissional e que tem um vínculo com a minha graduação e a minha escolha profissional decorre de algumas experiências que eu vivi exatamente nessa transição (1). Eu era estudante de engenharia química, já na metade do curso, mais ou menos, quando, por conta de um amigo que trabalhava com uma área profissional da contabilidade, a perícia contábil, era uma época que os profissionais começaram a comprar os primeiros computadores pessoais, muito lá atrás. Isso a gente está falando de 1990 (2) por aí e esse profissional que era meu amigo, precisava de alguém que entendesse um pouco do computador, porque naquela época informatizar o escritório era comprar computadores. E como fazer o computador funcionar ninguém sabia direito, naquela época, um dos poucos locais com acesso ao computador era a própria universidade e os alunos das engenharias tinham esse acesso, tinha desenvolvido algumas disciplinas que eram vinculadas para isso. E tinha uma específica de processamento de dados e era uma coisa que estava crescendo na sociedade como um todo. E eu tinha alguma noção disso e fui ajudá-lo e para ajudar ele a aplicar alguns softwares no desenvolvimento das tarefas dele eu precisei entender que tarefa ele fazia, precisei entender o que que era a profissão dele. Aí me deu um estalo. Olha, eu não quero ser engenheiro, eu quero ser contador, eu quero fazer isso, isso é o que eu quero fazer. Aí acabei cancelando e abandonando o meu curso de engenharia e fui fazer o vestibular para contábeis e fui fazer o curso de contábeis, já trabalhando com perícia, junto com esse colega, comecei a fui avançando. Como eu precisei aprender o ofício, ainda que eu não tivesse os requisitos regulamentares para poder exercer, que seria um bacharel. Eu trabalhava com ele, fazia uma parte do serviço. Ele assumia a responsabilidade técnica sobre o que eu fazia. Mas eu já trabalhava com perícia quando eu ingressei no curso de Ciências Contábeis, então eu fiz todo o curso. E que é muito maior que perícia que falam de muitas outras coisas, que não é perícia, mas por causa da perícia, com o tempo, com o andar do curso, fui aprendendo as coisas (3) e durante o curso eu era um aluno razoavelmente bom, é sempre difícil a gente dizer isso, né? Mas eu conseguia ter boas notas, eu tinha uma participação interessante. Eu tinha um problema, algumas vezes por causa do trabalho, perdia algumas aulas. Mas, do ponto de vista de performance, eu tinha uma performance boa, eu não sei se poderia dizer que excelente, mas eu diria que era boa (4). E aí surgiu uma oportunidade de monitoria com o professor X, que já era professor na época que eu era aluno. E aí eu fiz, eu acredito que eu fiz 2 semestres de monitoria da disciplina de contabilidade. É, acho que era contabilidade comercial. Era contabilidade comercial o nome da disciplina.

Não vou ter certeza para te dizer, mas e fiz esses 2 semestres de monitoria. Gostei do processo. Era uma grande novidade na época o professor que incentivava a gente, eu sei que nos 2 semestres em cada semestre que eu precisei dar uma aula, ele disse assim, me lembro bem, porque foi uma coisa que me assustou, me apavorou na ocasião. A aula é sobre depreciação e esse semestre vai ser contigo, é claro, ele sentado na sala para dar um apoio, mas eu fui lá dar aula para os colegas. Alguns eram meus colegas em outras disciplinas do curso. E aquela foi uma experiência que ficou, foi legal, naquele momento eu não dimensionava a questão da docência, não imaginava que isso fosse uma possibilidade (6). Aí segui o curso e conclui (5). (E9).

Segundo Labov (1997) a (3) complicação da ação é o único elemento obrigatório para que um relato seja considerado uma narrativa e a (4) avaliação, apesar de não ser requisito obrigatório é a parte da narrativa que revela a postura do narrador com relação ao seu relato. Outro elemento da estrutura da narrativa é a (6) coda, que pode marcar que o relato acabou, como a conclusão sobre uma série de acontecimentos vivenciados. O Quadro 10 exemplifica a identificação dos elementos de Labov.

Quadro 10 – Identificação dos elementos Labov nas narrativas

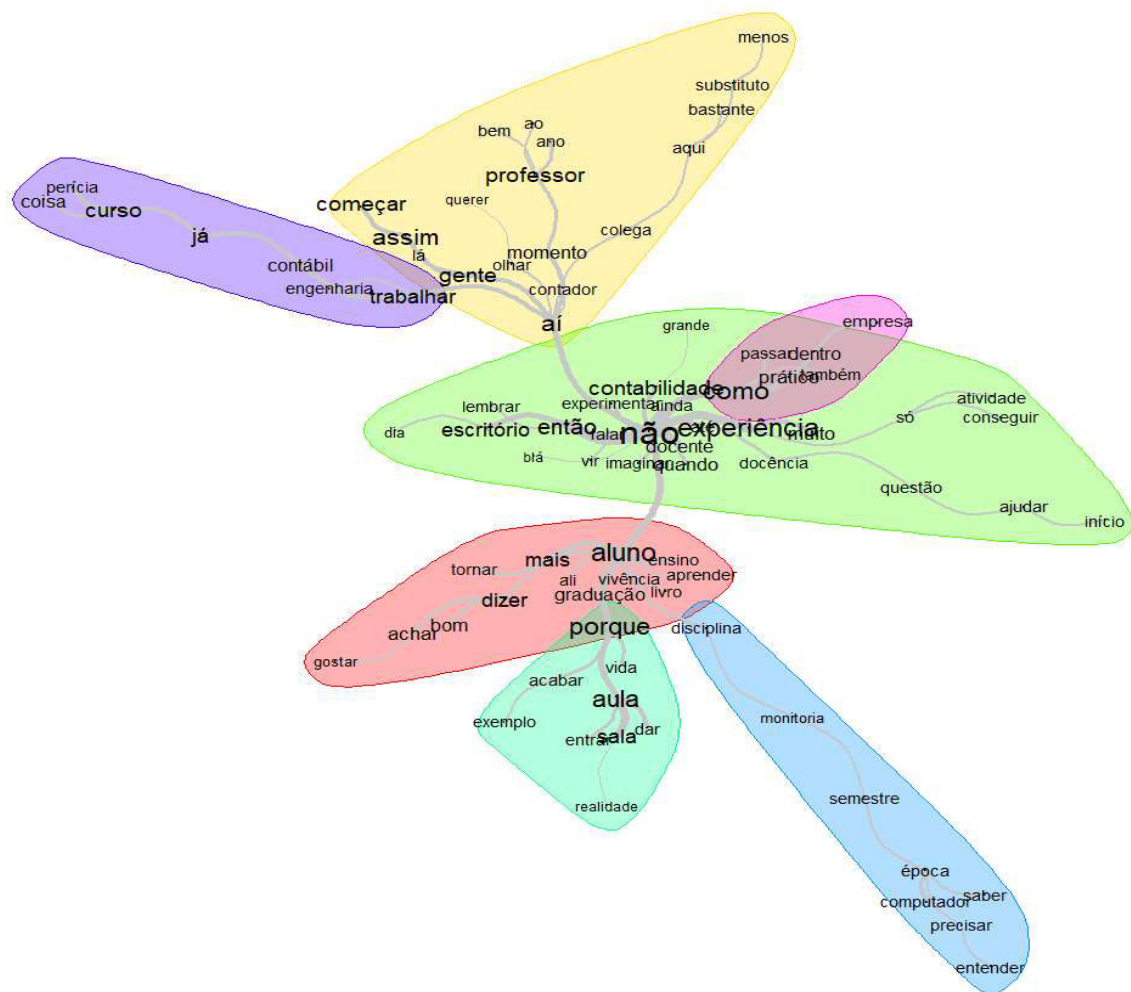
Elementos de Labov	Entrevistado(a) 5	Entrevistado(a) 7	Entrevistado(a) 9
(1) Resumo	O E5 faz um breve resumo da sua inserção na docência, deixando a entender que este será o tema abordado.	O E7 faz um breve resumo sobre como se constituiu docente.	O E9 faz um resumo de como começou na contabilidade desde sua primeira graduação, em engenharia, até encontrar sua vocação na área contábil e ingressar na graduação de Ciências Contábeis.
(2) Orientação	O E5 ao utilizar a expressão "Há bastante tempo" orienta o leitor em relação a linha temporal, pois esclarece que a inserção no ambiente docente não é recente, fato que se comprova no decorrer da narrativa.	Ao usar as expressões "eu tive um bom tempo de escritório de contabilidade" e "comecei com 17 anos", o E7 situa o leitor no tempo.	O E9 menciona os anos para evidenciar a passagem do tempo.
(3) Complicação da Ação	O E5 descreve suas experiências profissionais vivenciadas que auxiliaram na sua formação docente.	O E7 descreve sua trajetória profissional até entrar na docência.	O E9 descreve sua trajetória pessoal e profissional até ingressar no curso de contábeis.
(4) Avaliação	O E5 faz uma avaliação das suas vivências e das dificuldades encontradas na sua formação docente.	O E7 faz uma reflexão sobre como suas experiências profissionais o auxiliaram em sala de aula.	O E9 reflete sobre seu percurso.
(5) Resolução	Com base na avaliação o E5 relata que as ações que foram tomadas devido as suas vivências profissionais, auxiliaram na sua formação.	O E7 narra as ações realizadas em sala de aula a partir das experiências vivenciadas.	O E5 relata sua ação de continuar o curso e concluir, mesmo com a dificuldade de conciliar o profissional com o curso e perda de algumas aulas.
(6) Coda	O E5 faz um fechamento falando da importância da	O E7 conclui que suas experiências profissionais foram fundamentais para a	O E9 conclui que o incentivo de seu professor foi essencial para a sua escolha pela docência.

	vivência profissional para a sua atuação em sala de aula.	construção da sua prática docente atual.	
--	-----------------------------------------------------------	------------------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a identificação dos elementos de Labov, buscou-se fragmentar as narrativas, com o objetivo de identificar, possíveis semelhanças e/ou discrepâncias entre os fatos narrados, e para isso usou-se a Análise de Similitude do *Software* Iramuteq, conforme pode se verificar na figura 1.

Figura 1 – Análise de Similitude Inicial



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Análise de Similitude da figura 1 foi utilizada a narrativa dos entrevistados 5, 7 e 9, a escolha da Análise de Similitude tornou-se fundamental para a compreensão dos agrupamentos e conexões entre os elementos identificados, indicando conforme, Alves-Mazzotti (2007, p. 299), que “a organização dos elementos da representação ajuda a compreender os sentidos dos termos”, sendo assim é possível identificar que as palavras:

experiência, contabilidade, escritório, trabalhar, aluno, aula, professor, como e porque, tendo destaque em seus agrupamentos, mostra ao leitor de que o sentido das narrativas é a trajetória profissional docente.

Sendo assim, é possível afirmar que os entrevistados 5, 7 e 9, conforme narrativas destacadas agregaram saberes durante suas experiências profissionais, antes da docência. Que essas experiências profissionais, em empresas, escritórios e órgãos de classe foram fundamentais para a construção do ser docente, que trouxeram repertório e segurança para a atuação dentro de sala de aula, conforme descreve o entrevistado 11.

Em cada parte da empresa que eu trabalhava, eu aprendi o que eu estava fazendo. Quando eu virei o encarregado da contabilidade eu entendi o 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 e para onde vão e como surgem e porque as coisas acontecem dentro da contabilidade. Contabilidade é uma estrutura, é 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 vem, 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 sabe 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 dentro da sala de aula 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 na prática a aplicação do conteúdo a ser estudado, conforme pode-se observar no trecho da narrativa 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 for 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 de 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 muito mais frequência as disciplinas voltadas ao setor público, tanto na graduação quanto na especialização e mestrado. (E12).

Outro ponto relevante apontado pelo estudo são as influências familiares e a participação em grupos sociais não vinculados a contabilidade, mas que indiretamente contribuem para a prática docente, pois auxiliam na oratória e na liderança, habilidades comportamentais essenciais para o docente, conforme pode-se observar na narrativa 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 seres 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. Quando eu cheguei na idade de ir para o segundo grau, hoje, ensino médio. Na minha cidade, existia um curso de magistério pago e um curso de contabilidade técnico pago também. E eu fui solicitar uma bolsa para entrar no magistério, no entanto, a bolsa que eu recebi foi para a contabilidade que eu costumava brincar, que eu não escolhi a contabilidade, a contabilidade que me escolheu. (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 eu 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 e nossas reuniões eram reuniões grandes, assim com pessoas, de muita idade e pessoas de pouca idade e 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 e 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. Então eu fazia cursos 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)

Eu tenho algumas experiências pessoais, que de certa forma, me ajudaram nesse processo. Acho que exatamente desde a época da faculdade, eu participava de movimentos da igreja católica que envolvia em fazer cursos, retiros, palestra e música e 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 foram fundamentais nessa escolha. Os relatos demonstram a importância desses professores no comportamento dentro de sala de aula e na forma, na relação com os alunos e na forma de ministrar o conteúdo e as avaliações, como podemos perceber nos relatos dos entrevistados 1, 8 e 11, a seguir:

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, o que me ajudou a montar o meu o 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, eu comecei a fazer e achei interessante e me parecia que dava bastante resultado. (E11)

Com base nos relatos dos docentes entrevistados é possível concluir que os saberes docentes 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 docente atual, que atua na sala de aula hoje. 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 a partir das experiências vivenciadas.

Compreender de onde vem esses saberes e de que forma se constituíram é fundamental para que o docente possa dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto constroem sua prática de forma consciente, pensada e planejada.

Ao “investigar a aderência da Teoria da Socialização Profissional à prática de ensino atual deste docente”, 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 relatos

dos entrevistados 1, 2 e 12, descritos anteriormente, bem como as referências de docentes que marcaram sua trajetória acadêmica, conforme relatos dos 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 o estágio. Outras ainda, revelam, mudança de comportamento, mesmo já atuando anos como docente, como pode-se verificar nos relatos dos entrevistados 2, 10 e 14, a seguir:

Dentro do mestrado eu fiz umas disciplinas específicas e estágio de docência, isso foi importante. Na minha vida pessoal eu sempre fui muito tímida. É difícil estar na frente de uma plateia, entre aspas e se expor. Mas uma coisa que foi bastante importante para mim foi que eu participava de encontros e retiros da igreja católica e eu dava palestras. Então, ali eu fui aprendendo a me expor a ter mais confiança ao falar, então, de certa forma, eu aprendi. Eu aprendi um pouco. Não se existe ainda um domínio próprio de sala de aula, mas essa se tornou um pouco mais fácil por conta dessas atividades que eu tive prévias. As técnicas propriamente eu vi no estágio de docência e continuo fazendo esses cursos de aperfeiçoamento até hoje. (E2).

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, ela era minha colega na pós-graduação, que era 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 você ter a primeira oportunidade. Você 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. Eu acho que estágio docente, professor é estágio docente. 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 ele tem o domínio, ele acha que aquilo que ele está falando já basta. E o aluno que está em aprendizado, ele precisa de mais percurso. (E14)

Com base nas narrativas é possível perceber um acúmulo experiências profissionais e acadêmicas que vão constituindo o docente ao longo de sua trajetória. Os resultados encontrados por meio das narrativas dos docentes entrevistados vão ao encontro das três dimensões de Lima (2018) definidas como: Trajetória, Carreira e Docência, pois os professores

acumulam experiências profissionais e acadêmicas e guardam referências de professores que marcaram sua trajetória, a maioria dos docentes entrevistados ingressam na docência sem planejamento e sem formação para tal. Sendo assim, vão aprendendo a ser docente com base nos saberes experiências. Os resultados também demonstram a necessidade de (re)pensar a inserção profissional de novos docentes, conforme relato do entrevistado 13: “*A minha experiência inicial foi lá em 2012, como professora substituta. E aí a gente não tem a preparação, é tipo, a gente sai de um contador para professor de uma hora para o outra, o pessoal te chamando de Senhora e tal*”. (E13).

Quando perguntados sobre “quais estratégias de ensino foram empregadas na prática pedagógica ao longo de sua trajetória profissional” os docentes em sua maioria, relatam utilizarem modelos tradicionais, como a aula expositiva e a avaliação por meio da aplicação de provas, relatam não haver mudanças significativas na aplicação de suas estratégias de ensino, como pode-se analisar nos relatos dos entrevistados 9, 11 e 14. Estes ainda alegam que a mudança não ocorre na estratégia pedagogicamente e, sim na mudança e introdução de tecnologias aplicadas a essas estratégias.

Não há como abrir mão da aula expositiva. Aula expositivo é uma constante. (E9).

O que que mudou? Mudou em decorrência do tipo de disciplina que eu estava dando, então, enquanto eu me mantive nas disciplinas ligadas à contabilidade, custos, a aula sempre foi expositiva com a entrega de exemplos e o trabalho em cima de exemplos. Sempre foi assim e não se mudou ha durante esses quase 20 anos de docência. (E11).

O que muda é a tecnologia, acho que a estratégia nem tanto. (E14).

Mas nem todos os docentes entrevistados partilham desse entendimento, muitos alegam, sim, terem sofrido mudanças nas suas estratégias de ensino, pedagogicamente, ao longo do tempo, ocasionando mudanças na utilização dessas estratégias, após suas vivências, principalmente após a passagem pelo mestrado e doutorado, fazendo com que o docente repensasse suas estratégias de ensino, como pode-se perceber nos relatos dos entrevistados 1, 6 e 8, a seguir:

Quando eu comecei em sala de aula eu usava é folhinha feita num mimeógrafo, o papel cheirava álcool. Passava a matriz, então quer dizer, eu tinha um tipo de aula que era praticamente expositiva no início porque a gente não tinha outro apoio. Então, ao longo do tempo foi se modificando. Hoje eu tenho seminário, eu tenho aula expositiva, uso vídeos, eu uso áudios, eu uso

estudo de caso, então minhas estratégias se modificaram, ampliei o número de estratégias de ensino que eu utilizo atualmente. (E1).

A minha estratégia inicial sempre foi a aula mais positiva. Praticamente só expositiva. Com um pouco de exercício, e hoje ela não é só expositiva. A gente tá explorando vários caminhos, através podcast, de vídeo aula e de materiais de slides. Uma coisa que eu construí com o tempo, foi a questão de escrever livros e de usar esses livros como material de apoio. Então, normalmente essas disciplinas que estou ministrando, eu uso o meu livro como material de apoio, então as estratégias, elas foram se modificando. (E6).

Sim, elas se modificaram. Com certeza, sim, embora eu sempre tentei assim trazer o aluno para o processo de construção da aprendizagem. Isso é mais frequente agora. Eu consigo, é, eu mudei a forma de atuar em sala de aula. No sentido realmente, de dar mais espaço para o aluno trocar essa experiência, falar da sua vivência profissional, a gente tem essa possibilidade em contábeis, na sua maioria já trabalha. Então ele sempre tem uma situação para comentar. Então eu acho que a minha estratégia hoje é deixar o aluno mais participativo em sala de aula, para a gente construir a aula em conjunto, por exemplo, se eu estou falando das normas de contabilidade aplicadas ao setor Público, eu trago as normas, mas eu abro espaço: você entendeu ou não entendeu? Tens algum exemplo para nos dar? Tem alguma situação que tu ouviste falar? Então sempre chamo eles para essa participação, assim, mais ativa. E isso mudou ao longo do tempo, com certeza, hoje eu uso mais a tecnologia. (E8).

A mudança não se dá só nas estratégias utilizadas por parte dos docentes, propriamente, mas nas ferramentas utilizadas dentro de sala de aula, na inserção da tecnologia e principalmente na forma de pensar a prática pedagógica ao longo da trajetória docente, após suas vivências, principalmente com o mestrado e doutorado, passando a repensar suas estratégias de ensino. A utilização de metodologias ativas como estratégia de ensino, que esses docentes vêm utilizando, segundo Moreira e Ribeiro (2016) dá voz ao discente, fazendo com que ele se torne protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Através das narrativas dos entrevistados foi possível elencar algumas das estratégias mais utilizadas pelos docentes, bem como as ferramentas tecnológicas utilizadas por esses docentes ao longo de suas trajetórias como docentes, como pode-se observar na nuvem de palavras elaborada por meio dos trechos das falas, nos quais os docentes mencionavam as estratégias utilizadas, conforme figura 2.

As estratégias dependem muito da turma. E já era assim quando eu comecei e continua sendo assim hoje. Depende da turma, depende da disciplina. Porque algumas disciplinas são muito mais conceituais, teóricas, e outras disciplinas possuem uma abordagem prática. (E9).

Existem, situações de disciplinas nas quais eu fazia apenas 2 avaliações, que, por exemplo, a contabilidade societária, onde você tem uma carga de exercício, uma carga de conteúdo bastante pesada. E a experiência demonstrou que a melhor forma com o passar do tempo, é fazer várias avaliações fracionadas do conhecimento. Então, eu mudei a forma de avaliação. (E10).

Em relação as metodologias ativas, segundo a narrativa do entrevistado 14: “*são as mesmas estratégias do passado, só que com outro formato e se utilizando novas tecnologias.*” Já o entrevistado 13 descreve como estratégia de ensino o incentivo aos alunos pela busca de conhecimento: “*Hoje em dia, as minhas estratégias são muito mais de incentivar os alunos a buscar as informações*”.

Com base no exposto os resultados da pesquisa vão ao encontro dos estudos de Moreira e Ribeiro (2016), que defendem a utilização de estratégias de ensino, com a utilização de metodologias ativas, para dar voz ao discente, fazendo com que ele se torne protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Em relação as “*facilidades encontras pelos docentes no início da carreira*”, se destaca a experiência profissional com a disciplina e o *networking*, pois muitos relatam que o primeiro contado com a docência foi oriundo da indicação de um amigo, colega ou professor. Já no que diz respeito as “*dificuldades encontras no início da atuação docente*” o principal ponto relatado foi a questão do controle do tempo, conforme evidenciado nas narrativas 2, 7 e 14.

Acho que a dificuldade é essa, a de formação docente mesmo, de se preparar, desde como preparar os materiais, de como organizar a aula. Eu tinha um problema no início que era com o tempo, de organizar o tempo, tanto os minutos para uma coisa, tantos minutos para outra e às vezes o conteúdo que eu planejava para uma noite inteira dava 2 horas de aula. É, então no início eu tive muita dificuldade com isso de conseguir fazer um planejamento adequado. Falta de conhecimento de docência. De como planejar as atividades. (E2).

Eu lembro que eu preparei essa aula. Assim, tentando planejar e tentando dimensionar o tempo e eu não consegui utilizar nem 30% do material que tinha preparado para essa primeira aula. Sim, porque, claro, como era uma coisa que eu conhecia, da prática do dia a dia para cada conceito eu acabava dando exemplos. Eu acabava parando e dizendo, olha, isso aqui está escrito aqui, mas não é bem assim porque tem isso que não está escrito e que é importante. E aí a aula acabou terminando, e eu digo assim, o que que eu faço com o resto do material que eu preparei para essa aula? (E7).

E tudo o que eu preparei para as aulas, não era uma aula de 3 horas, eram 4 períodos, a noite toda. Tem algumas faculdades que fazem assim, naquela noite era uma disciplina e tudo o que eu tinha preparado para a aula, eu ministrei na primeira hora, digamos assim, 3 horas e eu fiz isso, aquela questão do tempo, porque a gente acha assim, que quando tu vais para a docência, que o que tu estás lecionando, que o que tu estás explicando é muito pouco. Não é? E aí eu falei, acho que muito rápido, até porque eu vinha de um histórico de contadora para me tornar professora e na área profissional a gente tem que ser muito objetiva, muito rápida, muito direta, direto ao ponto. E quando a gente vem para a docência, vai resumir as coisas, e eu percebi que não é assim. Que a gente precisa ir mais devagar. Detalhar ponto a ponto, dar o tempo de aprendizado dos alunos. (E14).

Outro ponto que é importante relatar, não como mais uma dificuldade, mas como uma barreira no início da docência é a discriminação por gênero e a disputa de egos entre os docentes mais experientes, fatos estes que ficaram evidentes em alguns relatos relação ao clima acadêmico, conforme pode-se verificar pelas narrativas dos entrevistados 3 e 13.

O que me marcou muito, assim, em termos pessoais é porque eu comecei a dar aula muito jovem. Eu tinha ali menos de 30. E aí eu entrei na faculdade particular, era bastante tradicional, tinha professores experientes, digamos assim, mais velhos e tal. E quando eu entrei eu senti que o fato de ser mulher, eu sentia uma certa desconfiança dos alunos em relação a mim quando eu entrava em sala de aula. Assim que eu nunca tinha vivido na pele. Certo preconceito. (E3).

Eu considero um clima meio hostil. De muita vaidade, de muito ego, de um querer ser melhor que o outro, e isso nos causa um pouco de desconforto, mas a gente vai superando. A gente vai se acostumando. (E13).

Outra barreira na trajetória docente é o fato de existirem poucos cursos de pós-graduação no estado do Rio Grande do Sul, torna-se oneroso e desgastante fazer um mestrado ou doutorado em contábeis, pois era preciso custear o curso ou se deslocar para outros estados, o que dificultava a atualização por parte desses docentes.

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 docentes de Ciências Contábeis, 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 acaba 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, no último ano de graduação, uma professora que me incentivou. Porque durante a graduação eu não tive esse incentivo de

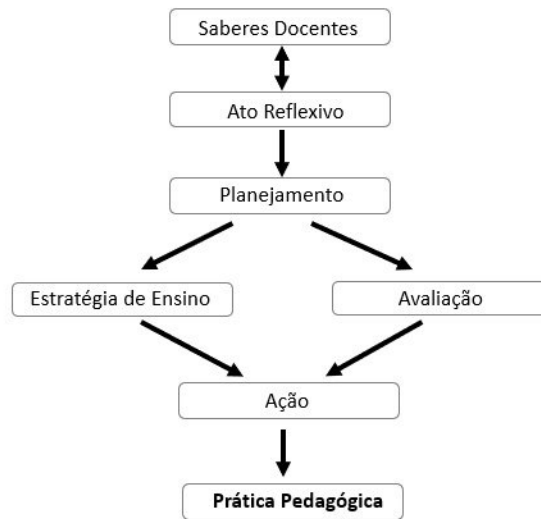
pensar numa formação, de pensar em currículo, pensar em participar de evento. A participação de evento era exigida para cumprir horas. (E4).

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 tem experiência de gestão pública ali naquele ambiente. (E3).

Ao final das análises dos principais trechos das narrativas, na visão do autor, realizou-se uma nova análise contento os mesmos trechos, verificando-se que quanto mais os entrevistados relatam suas experiências, as similaridades entre os termos vão se evidenciando, ou seja, mais próximas e similares são os relatos sobre as vivências profissionais e a isenção do contador na docência, conforme pode-se observar na Figura 3 os elementos de agrupam por similaridade.

Figura 4 - Prática pedagógica



Fonte: Elaborado a partir de síntese da literatura citada na seção 2.1.1 a 2.1.3 e da análise dos resultados.

Sendo assim é possível depreender a partir da Figura 4 que, para que a prática pedagógica ocorra, é preciso que o docente compreenda o que são saberes docentes, se aproprie desses saberes, refletindo sobre eles, e com base nesta reflexão, possa planejar de maneira consciente quais estratégias de ensino e métodos de avaliação irá utilizar dentro de sala de aula, ou seja, prática pedagógica é uma ação consciente desencadeada após a reflexão sobre os saberes docentes, tornando o docente apto a planejar suas ações dentro de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

A definição do conceito de prática pedagógica mencionado na Figura 4 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), que 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 e 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, e pelas trajetórias individuais do sujeito.

5 CONCLUSÃO

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. Para se chegar a essa resposta o estudo objetivou compreender de que forma os docentes agregaram os saberes docentes ao longo de suas trajetórias e suas experiências com a socialização profissional, bem como as estratégias de ensino utilizadas em seu percurso profissional e as facilidades e dificuldades encontradas nesse percurso.

Ao analisar as narrativas dos docentes identificou-se que a maioria dos entrevistados ingressou na carreira docente, sem planejamento, por convite, devido à sua experiência profissional. Na percepção dos docentes essas experiências foram fundamentais na sua formação docente e na constituição do seu ser atual. Os entrevistados relatam, ainda, que a participação em estágio docente, mesmo que depois de anos atuando como docente, trouxe um novo olhar sobre a prática exercida. Os docentes entrevistados alegam que após a participação em cursos de especialização, como 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 dos docentes em grupos sociais, como igrejas, quartel, grupos de escoteiros foram um diferencial na constituição comportamental do docente, pois por meio dessas experiências esses docentes chegaram mais preparados para atuarem diante dos alunos, auxiliando na condução e liderança em sala de aula.

Em relação as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes entrevistados, percebe-se, uma aderência inicial a aulas expositivas e a avaliação tradicional, através da aplicação de provas. Segundo os relatos essas estratégias de ensino vêm sofrendo alterações ao longo de suas trajetórias, pois com o amadurecimento dos docentes, estes percebem-se mais abertos a inovação e utilização de novas metodologias e ferramentas tecnológicas que possam auxiliar na construção do conhecimento, dando destaque a ferramentas que valorizam a participação por partes dos alunos, tornando-os parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas narrativas é possível inferir que o *networking*, ou seja, as relações pessoais e profissionais foram um grande facilitador para o ingresso na docência da maioria dos docentes entrevistados nesta pesquisa. Outro facilitador foi de já possuírem experiência anterior à docência em escritório de contabilidade, empresas, instituições públicas e em órgãos de classe. Experiências essas que foram fundamentais no exercício da docência, uma vez que muitos

relataram que iniciaram ministrando aula de disciplinas que dominavam na prática profissional anterior.

Em relação às dificuldades encontradas no início da docência é possível identificar que a maior dificuldade encontrada foi o fator tempo, como controlar o tempo dentro de sala, o tempo de preparo de uma disciplina, o tempo para atender as demandas, visto que no início, muitos docentes continuavam atuando como contadores. Outra questão relatada por algumas docentes é a discriminação por gênero e o ego por parte de alguns colegas, que tornam, em alguns casos o ambiente acadêmico tenso ou conflituoso.

Após as análises das narrativas dos docentes entrevistados, alinhado ao referencial teórico, é possível concluir que a prática pedagógica do contador que se constitui docente ocorre quando o docente 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 do docente o estudo traz contribuições relevantes para a formação do docente de Ciências Contábeis. Sobre a experiência profissional em empresas e escritórios contábeis, 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 facilitar a troca com o aluno que já atua do mercado.

O estudo pode auxiliar na revisão de conceitos, na aplicação de novas estratégias de ensino e métodos de avaliação para que candidatos a vagas *stricto sensu* possam embasar seus pré-projetos; pode auxiliar no estágio docente, pois instiga o docente a repensar sua prática pedagógica, por meio de exemplos de colegas, bem como na implementação de novas estratégias de ensinamentos; em termos profissionais pode auxiliar 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 do estudo também se voltam para influenciar novos professores, pois pode auxiliar no entendimento sobre a constituição do ser docente, esclarecendo o tipo de docente que deseja ser ou o tipo que não deseja ser; pode ser influenciado por outros grupos não relacionados a contabilidade, auxiliando o docente a se preparar para se expressar em público, na oratória, para trabalhar em equipe e exercer um papel de liderança, habilidades comportamentais essenciais para o docente; por fim, pode auxiliar 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 do estado do Rio Grande do Sul de instituições públicas. Em relação as sugestões de pesquisas futuras sugerem-se novas pesquisas com docentes de outros estados, a fim de comparar se as vivências, experiências, facilidades e dificuldades dos docentes são similares. Também se sugere, mesclar a metodologia de análise, empregando a metodologia quantitativa para colaborar com a análise qualitativa.

Algumas reflexões surgem ao final da pesquisa, a partir das narrativas, e merecem destaque, pois podem ser interpretadas como sugestões para aqueles profissionais que iniciam na docência ou para a gestão universitária em termos de acolhimento dos novos docentes.

Sobre a integração e ambientação de novos docentes na carreira. Alguns docentes narraram se sentirem perdidos no início de suas atividades, sem saber aonde ir, qual sua sala e quem eram seus colegas. Neste sentido, é importante repensar como está ocorrendo essa integração de novos docentes no ambiente acadêmico, sejam elas de docentes temporários, contratados ou efetivos.

Sobre as funções administrativas, de gestão e de coordenação, as narrativas tornam indubitável que a profissão docente 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, que muitas vezes se tornam um desafio para os docentes, pois estes não tiveram nenhuma preparação para exercer esses cargos.

Sobre os requisitos para a contratação ou exigências em concursos públicos para docentes de Ciências Contábeis, o estudo comprova que a socialização profissional é um diferencial na carreira docente, mas esta experiência não é muito reconhecida para um processo seletivo. Em contrapartida, publicações têm pontuações elevadas na seleção de novos docentes, mesmo havendo escasso incentivo e apoio por parte das instituições e órgãos de fomento na promoção da pesquisa e publicações na área de Ciências Contábeis na graduação e até mesmo na pós-graduação. Esse é um ponto que merece atenção, analisar quais as habilidades e as competências de fato formam um docente.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. Transcendendo a realidade linear geral. **American Sociological Association**, Washington, v. 6, n. 2, p. 169-186, 1988.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez., 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>.

AMORIM, A. C.; MARQUES, G. M. B. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, Curitiba, 2017. **Anais [...]** Curitiba: PUCPress, 2017.

ANASTÁCIO, J. B. **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**. 2017, 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - FECAP, São Paulo/SP, 2017.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem: processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDEIRA, L. S. Capacidades necessárias à prática docente em Ciências Contábeis. **Revista Desafios**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 194-208, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2017v4n2p194>.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>.

BOLIVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 2-26, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul., 2005.

BORGES, T. D. B.; SILVA, C. M.; LIMA, V. M. R. Clubes de ciências e contribuições para a formação docente: uma análise narrativa. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 719-731, 2019. Doi: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.719-731.1477>.

CARVALHO, A. F. **A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Santos/SP, 2017.

CATRINCK, A. W. P. M.; SANTOS, I. O.; SANTIAGO, W. P.; LOPES, M. A. S. Análise das estratégias de ensino utilizadas nos cursos de Ciências Contábeis e administração da unimontes na visão dos discentes. *In*: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 2, Uberlândia, 2017. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLAUTO, R. D.; SILVA, O. L.; TONIN, J. M. F.; MARTINS, S. P. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. *In*: LEAL, E. A., MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. (Orgs.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 126 – 140.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Profissionais ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade**. Coordenadoria de Registro. 01 ago. 2021. 2022. Disponível em: <https://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConselhoRegionalAtivo.aspx> Acesso em: 26 out. 2022.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 2, p. 31-39, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2012.

DAOUST, L.; MALSCH, B. How ex-auditors remember their past: the transformation of audit experience into cultural memory. **Accounting, Organizations and Society**, [S.I.], v. 77, n. C, p. 101050, ago., 2019.

DORNELLES, O. M.; SAUERBRONN, F. F. Revisitando narrativas em busca de definições e usos em contabilidade. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, 2019.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago., 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto, 1997.

FARAG, M. S.; ELIAS, R. Z. The relationship between accounting students: personality, professional skepticism and anticipatory socialization. **Accounting Education**, London, v. 25, n. 2, p. 124-138, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1118639>.

FARIAS, A. C. A prática pedagógica do professor de contabilidade na educação à distância: a construção da prática. **Revista Digital de Gestão e Negócios**, [S.I.], v. 1, n. 2, p. 54-74, jan./jul., 2018.

FARIAS, R. S. **Reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis**. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto/SP, 2020.

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TRAMONTINA, C. C. A formação docente de professores de cursos de bacharelado: desafios da prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 237-259, jul./dez., 2020. Doi: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2-2020-10>.

FOX, K. A. The manufacture of the academic accountant. **Critical Perspectives on Accounting**, [S.I.], v. 57, n. C, p. 1-20, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

GARCIA, N. M. O processo de avaliação nas práticas pedagógicas. *In*: BEHREND, D. M.; GARCIA, N. M. (Orgs.). **Contribuição da didática para a construção dos saberes pedagógicos**. Rio Grande: FURG, 2012. p. 77-84.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIBAUT, E. A.; BRUNI, A. L. 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**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 65-81, jan./abr., 2020.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. *In*: MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

GRILL, M.; POUSETTE, A.; NIELSEN, K.; GRYTNES, R.; TÖRNER, M. Supervisors and teachers' influence on expectations on empowering leadership among students in vocational education and training. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, [S.I.], v. 9, n. 2, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0046-3>.

HILLEN, C.; LAFFIN, M.; ENSSLIN, S. R. Proposições sobre formação de professores na área contábil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 16, n. 106, set., 2018. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3060>.

HUGHES, E. C. The making of a physician: general statement of ideas and problems. **Human Organization**, Oklahoma, v. 14, n. 4, p. 21-25, 1955. Doi: <https://doi.org/10.17730/humo.14.4.52022ku752048813>.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOWTHA, N. R. Organizational socialization of newcomers: the role of professional socialization. **International Journal of Training and Development**, [S.I.], 2018. Doi: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12120>.

LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. **The Journal of Narrative and Life History**, [S.I.], v. 7, p. 1-4, 1997.

LEAL, E. A., MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, E. A.; BORGES, M. P. P. Estratégias de ensino aplicadas na área da contabilidade gerencial: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 8, n. 2, p. 1-18, jul./dez., 2016.

LIMA, J. P. R. **Ser professor: um estudo de identidade docente na área de Ciências Contábeis**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, 2018.

LIMA, J. P. R.; ARAÚJO, A. M. P. Tornando-se professor: análise do processo de construção da identidade docente dos professores de Ciências Contábeis. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 12, n. 2, maio/ago., 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2019120204>.

LIMA, J. P. R.; BERTOLIN, R. V.; VENDRAMIN, E. O. Reflexões sobre a prática docente: a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 6, Porto Alegre, 2018. **Anais [...]** Porto Alegre: ANPAD, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 1, p. 126-134, out./dez., 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, A. V. C.; MIRANDA, G. J.; MAMEDE, S. P. N. Storytelling: aprendizado de longo prazo. *In: LEAL, E. A., MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. (Orgs.).*

Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 170-185.

MARQUES, L.; BIAVATTI, V. T. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 24-47, maio/ago., 2019. Doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>.

MARTINS, E. A. **Pesquisa contábil brasileira:** uma análise filosófica. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

MARTINS, N.; MORAES, D. A. F.; SANTOS, A. R. J. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. *In: JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA*, 3; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2, Londrina, 2014. **Anais [...]** UEL: Londrina. 2014.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun., 2013. Doi: <https://doi.org/10.15210/reat.v2i1.1426>.

MEDEIROS, C.R. O. M.; QUEIROZ, Z. C. L. S. Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral como técnica pedagógica. *In: LEAL, E. A., MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. (Orgs.).* **Revolucionando a sala de aula:** como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019. p. 141 - 152.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências.** Porto Alegre: Premier, 2003.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. R.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. A. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ago., 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>.

MIRANDA, G. J.; SANTOS, L. A. A.; CASA NOVA, S. P. C. R.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. A. Pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 61, p. 75-88, jan./abr. 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000100008>.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 14, Porto Alegre, 2008. **Anais [...]** Porto alegre: ENDIPE. 2008.

MOOROSI, P.; GRANT, C. The socialisation and leader identity development of school leaders in Southern African countries. **Journal of Educational Administration**, [S.L.], v. 56, n. 6, p. 643-658, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0011>.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras palavras**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: E.P.U., 2004.

MORENO, T. C. B. **O saber em controladoria sob a ótica de Foucault: análise do ensino da controladoria nos programas de pós-graduação em contabilidade do Brasil**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2017.

MOUTINHO, K.; CONTI, L. Artigos originais: análise narrativa, construção de sentidos e identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 1-8, abr./jun., 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322213>.

NASCIMENTO, I. C. S.; SILVA, J. D.; COSTA, W. P. L. B. Formação e estratégias de ensino do professor de contabilidade: uma visão dos discentes do curso de Ciências Contábeis das IES de Mossoró/RN. **Revista Conhecimento Contábil**, Mossoró, v. 3, n. 2, p. 16-31, jul./dez., 2016.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge Press, 1984.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun., 2012.

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

PAGNAN, L. C.; COSTA, J. M.; SILVA, S. F. K. Profissionais de Ciências Contábeis: competências pedagógicas para o exercício da docência. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 17, n. 4, p. 362-369, 2016. Doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n4p362-369>.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

PEREIRA, I. V.; SILVA, C. A. T. Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a contabilidade: habilidades intelectuais da taxonomia do domínio cognitivo. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 10, n. 1, jan./jun., 2018. Doi: <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2018v10n1ID12296>.

- PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In*: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 263-313.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PONTES, E. S. **O processo de socialização profissional**: estudo com secretários executivos em organizações cearenses. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2017.
- SANTOS, B. K.; LIMA, T. B. Conhecimentos sobre estratégias de ensino ativas: revelações e constatações no corpo docente de um curso de contábeis em uma instituição de ensino superior brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 96-118, maio/ago., 2021. Doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e75780>.
- SANTOS, G. V. **As práticas avaliativas no processo de formação**: estudo sob o enfoque da teoria histórico-cultural. 2019, 135 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2019.
- SANTOS, T. D. **Formação docente universitária**: um estudo sobre as práticas pedagógicas adotadas no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba. 2020. 48f. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2020.
- SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação e sociologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set., 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>.
- SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K.; KRUGER, S. D. Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela Covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 20, p. 1-19, 2021. Doi: <https://doi.org/10.16930/2237-766220213133>.
- SELLTIZ, C.; EDRICH, H.; COOK, S. W. Ratings of favorableness of statements about a social group as an indicator of attitude toward the group. **Journal of Personality and Social Psychology**, London, v. 2, n. 3, p. 408, 1965. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0022381>.
- SHULMAN, L. S. Aqueles que entendem: o crescimento do conhecimento no ensino. **Pesquisador educacional**, [S.I.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, M. F. da. **Uma estratégia para avaliação de competências no ensino de Ciências Contábeis**. 2018, 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, 2018.
- SILVA, U. B.; BRUNI, A. L. 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, Brasília, v. 11, n. 2, p. 214-230, 2017. Doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1531>.

SLOMSKI, V. G. 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**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-103, set./dez., 2007. Doi: <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8, São Paulo, 2008. **Anais [...]** São Paulo: USP. 2008.

SLOMSKI, V. G.; ANASTÁCIO, J. B.; ARAUJO, A. M. P.; SLOMSKI, V.; CARVALHO, R. F. Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 28, n. 33, mar., 2020. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041>.

SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R.; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. D. C. J. 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**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.20139>.

SOUZA, L. N.; CASA NOVA, S. P. C. In: LEAL, E. A., MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. (Orgs.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019. p. 153 - 168.

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

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez., 2000. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TINTI, D. S.; BARBOSA, G. C.; LOPES, C. E. O software IRAMUTEQ e a Análise de Narrativas (Auto)biográficas no Campo da Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 479-496, abr., 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a22>.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v17i2.1150>.

VENDRAMIN, E. O.; ARAUJO, A. M. P. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 157-179, jan./abr., 2020. Doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>.

VENDRUSCOLO, M. I.; BERCHT, M. Prática pedagógica de docentes de Ciências Contábeis da região sul e sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 15, n. 29, p. 113-128, 2015.

VILELA, G. C. **A socialização profissional por meio da parceria escola/empresa: um estudo de caso.** 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2004.

WILENSKY, Harold. The professionalization of everyone. **American Journal of Sociology**, Chicago, n. 2, p. 137-58, 1964.

APÊNDICE A - CARTA CONVITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS
E CONTÁBEIS
MESTRADO EM CONTABILIDADE

_____, ____ de _____ de 2021

Ao Docente _____

Prezado Professor (a),

Eu, Priscila Duarte Salvador, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Contabilidade, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), venho por meio desta convidá-lo (a) a participar nesta pesquisa.

A pesquisa será realizada para a dissertação de mestrado intitulada “Saber ensinar: um estudo sobre a construção da prática de ensino do contador que se fez docente, a luz da teoria da socialização profissional”.

A pesquisa se constitui de uma entrevista estruturada, de aproximadamente 60 minutos de duração, com docentes que possuem toda sua formação restrita à área contábil.

Aguardamos o seu retorno e antecipadamente agradecemos a sua atenção!

Respeitosamente,

Priscila Duarte Salvador
Mestranda

Profª Drª. Débora Gomes de Gomes
Orientadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS,
ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS - ICEAC
MESTRADO EM CONTABILIDADE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Priscila Duarte Salvador, aluna do Programa de Pós-graduação em Contabilidade – Mestrado em Contabilidade, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), campus Carreiros, sou pesquisadora principal e coletadora dos dados da pesquisa “Saber ensinar: um estudo sobre a construção da prática de ensino do contador que se fez docente, a luz da teoria da socialização profissional” tendo como orientadora e pesquisadora responsável a profa. Dra. Débora Gomes de Gomes.

Tal estudo tem como objetivo analisar como se constitui a prática de ensino de contadores que se fizeram docentes, a luz da Teoria da Socialização Profissional.

Os riscos da pesquisa aos participantes são mínimos, como no caso de desconforto emocional, caso em que os pesquisadores garantirão assistência imediata, integral e gratuita.

Os benefícios da pesquisa aos participantes envolvem a reflexão sobre sua prática em sala de aula. Assim, gostaria de convidá-lo a participar desta investigação, por meio de entrevista semiestruturada, com duração prevista de 60 minutos.

Ao final, você oportunizará que conheçamos aspectos e percepções acerca da construção da prática pedagógica dos contadores que se tornaram docentes. Para isso, solicito autorização para gravar em áudio suas falas. Assim, caso tenha interesse, você poderá solicitar a transcrição da gravação para revisar o que julgar necessário. Em observância ao estabelecido pelas normas éticas nacionais que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos, posso garantir-lhe: liberdade de adesão ou recusa da participação na pesquisa; liberdade para retirar seu consentimento em qualquer momento, bastando contatar as pesquisadoras da equipe pelos contatos a seguir indicados; sigilo das informações que forem dadas durante a pesquisa, e sigilo quanto a sua identidade.

Este estudo não acarreta riscos sobre a sua saúde e, em caso de algum desconforto ao responder alguma pergunta, a entrevista pode ser interrompida e finalizada, ou seja, você pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum para você. Cabe, ainda, esclarecer, que as informações levantadas nesta investigação serão guardadas em local de acesso somente dos pesquisadores e serão utilizadas para os fins deste estudo. Informamos, ainda, que esta pesquisa preservará o anonimato, confidencialidade, privacidade e sigilo dos

dados e participantes. A sua participação é livre de qualquer despesa ou compensação financeira.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FURG.

- Pesquisadora responsável: Débora Gomes de Gomes, Avenida Itália, km 8, prédio do Curso de Ciências Contábeis, bairro carreiros. Telefone para contato: (53) 981449000. E-mail para contato: debora_furg@yahoo.com.br

- Pesquisador Principal e coletadora dos dados: Priscila Duarte Salvador, Avenida Itália, km 8, prédio do curso de Ciências Contábeis, bairro carreiros. Telefone para contato: (53) 984042263. E-mail para contato: priscila.momento@gmail.com

- CEP/FURG: segundo andar do prédio das Pró-reitorias, Avenida Itália, km 8, bairro carreiros. Telefone para contato: (53) 3237-3013. E-mail para contato: cep@furg.br O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social.

Você receberá uma via desse termo e outra ficará com o pesquisador.

Priscila Duarte Salvador

Dra. Débora Gomes de Gomes

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a Pesquisa e concordo em participar.

Rio Grande, ____ de _____ de 2021

Assinatura do participante