



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A RELAÇÃO PROFESSOR/A ESTUDANTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

UNIVERSITY TEACHING AND THE
TEACHER/STUDENT RELATIONSHIP:
NARRATIVES OF ACCOUNTING PROFESSORS

Marival Rodrigues Silva¹
Fabrício Oliveira da Silva²

Resumo

O presente artigo é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada Metodologias Colaborativas: narrativas de professores e professoras para o ensino e aprendizagem nas Ciências Contábeis, onde através das narrativas dos/as colaboradores/as de pesquisa foi possível analisar as tessituras das metodologias colaborativas na relação professor/a estudante. Para efeito de discussão neste texto daremos enfoque a maneira como a afetividade se manifesta na relação professor/a estudante no contexto da docência universitária. Com o objetivo de analisar de que maneira a afetividade se manifesta na relação professor/a estudante no contexto da docência universitária. Na trilha metodológica utilizamos a narrativa como método e dispositivo de pesquisa, as narrativas foram analisadas sob o viés da análise compreensiva-interpretativa. É possível dizer que a docência universitária e a relação professor/a estudante, perpassa pela experiência e/ou temporalidade, o que nos faz vislumbrar a profundidade e enredamentos da relação professor/a estudante.

Palavras-chave: Docência, Relação professor/a estudante, Narrativas de professores/as

Abstract

This article is an excerpt from the master's dissertation research entitled Collaborative Methodologies: teachers' narratives for teaching and learning in Ac-

1. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor no Centro Universitário Anísio Teixeira - FAT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6734-1948> E-mail: marivalsilva2013@gmail.com.

2. Pós-doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). (2017). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7962-7222> E-mail: fosilva@uefs.br

counting, where through the narratives of the research collaborators it was possible to analyze the weaves of collaborative methodologies in the teacher/student relationship. For the purposes of discussion in this text, we will focus on how affectivity manifests itself in the teacher/student relationship in the context of university teaching. With the aim of analyzing how affectivity manifests itself in the teacher/student relationship in the context of university teaching. In the methodological approach, we used narrative as a research method and device, and the narratives were analyzed through the lens of comprehensive-interpretive analysis. It is possible to say that university teaching and the teacher/student relationship go through experience and/or temporality, which gives us a glimpse of the depth and entanglements of the teacher/student relationship.

Keywords: Teaching, Teacher-student relationship, Teachers' narrative

Introdução

A utilização das narrativas em pesquisas nas Ciências Contábeis não é nada novo e, segundo Covaleski *et al.* (2018), o estudo de narrativas por pesquisadores das Ciências Contábeis pode se justificar com base em quatro princípios básicos. O primeiro refere-se às narrativas sobre as contas contábeis e a contabilidade requerem atenção especial. O segundo princípio é relativo à pesquisa contábil, pode utilizar-se de narrativas tanto como método quanto como dispositivo. O terceiro é que, através das narrativas, os textos acadêmicos podem contribuir com o avanço do conhecimento. E o quarto princípio é que existe uma reunião de esforços de acadêmicos internacionais para fazer avançar uma abordagem narrativa, na prática da contabilidade.

Nas narrativas, as experiências surgem em um movimento reflexivo a partir da própria história contada. Nesse sentido, nos afastamos da ideia de experiência enquanto apenas experimento e nos aproximamos e/ou assumimos o entendimento com base em Larrosa (2014, p. 10) “algo que nos faz sofrer ou gozar”, é algo que vai além do que é vivido, é algo sentido; ainda consoante o autor, a interseção entre o conhecimento e a vida humana resulta no saber da experiência.

Ao refletirmos sobre experiência, percebemos que cada professor/a carrega consigo vivências singulares na construção enquanto profissional docente. Essas experiências refletem desafios, conquistas, estratégias e valores que influenciam não apenas sua atuação em sala de aula, mas também a formação de novas gerações de educadores/as. De acordo com Da Silva e Sitja (2021), as vivências de cada professor/a representam uma fonte valiosa para a pesquisa educacional. Dessa maneira, a investigação sobre a prática pedagógica contribui para ampliar o entendimento sobre a construção do conhecimento e o aperfeiçoamento da atuação profissional.

Nesse sentido, o subsídio para este escopo em tela partiu da pesquisa Metodologias Colaborativas: narrativas de professores e professoras para o ensino e aprendizagem nas Ciências Contábeis, que utilizou em sua trilha metodológica a narrativa como método e dispositivo de pesquisa. Das narrativas dos professores/as emergiu as experiências/vivências que servem de base para análise interpretativa – compreensiva do objeto de estudo. Para efeito de discussão,

são, neste texto daremos enfoque à maneira como a afetividade se manifesta na relação professor/a estudante no contexto da docência universitária.

O recorte de pesquisa apresentado neste trabalho tem o objetivo de analisar de que maneira a afetividade se manifesta na relação professor/a estudante no contexto da docência universitária, e está dividido em quatro momentos docência universitária: narrativas de professores/as de contabilidade abordando sobre o habitar à docência universitária, trilha metodológica enfatizando os caminhos percorridos na construção metodológica da pesquisa, relação professor/a estudante: a afetividade no cotidiano da docência apresentando as narrativas dos professores/as e considerações transitórias.

Trilha metodológica

O escopo em tela apresenta-se como uma modalidade de pesquisa fenomenológica, que fez uso da entrevista narrativa ancorada na perspectiva do sociólogo alemão Fritz Schütze, o qual, de acordo com Fanton (2020), teve na sociologia fenomenológica de Alfred Schutz uma das influências mais marcantes.

Para entendermos uma narrativa como método ou como dispositivo de pesquisa, precisamos observar o contexto dos acontecimentos narrados e o contexto no momento da narração. A pesquisa narrativa tem uma estrutura textual muito particular, com elementos e características próprias. De acordo com Mota (2022, p.83), “toda narrativa precisa ser entendida, interpretada e compreendida levando em conta o contexto, os espaços de vida, a tradição e a cultura”.

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram professores/as do curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sendo um total de 19 professores/as vinculados/as ao colegiado do curso, que foram convidados/as de forma individual, através de um texto enviado para o e-mail institucional fornecido pelo colegiado de Ciência Contábeis, combinando um horário e local para explanação do que se tratava a pesquisa e posterior início da entrevista.

Os critérios para seleção dos/as colaboradores/as se restringem a: ser professor/a da UEFS alocado na Área de Ciências Contábeis, independentemente da formação, titulação; estar em pleno exercício das atividades no ano de 2022 e 2023; ter mais de 4 semestres lecionando no curso de Ciências Contábeis; responder positivamente ao convite para participar da pesquisa e informar sua disponibilidade. Do total de professores/as, apenas nove apresentaram interesse em participar das entrevistas e dentre esses, apenas sete informaram ter disponibilidade e agendaram um horário para sua realização. Os/as demais não responderam e/ou responderam afirmando que não poderiam participar por motivos particulares.

Com o intuito de preservar a identidade dos/as colaboradores/as, fez-se o uso de nomes fictícios que remetem a contas contábeis do grupo ativo e patrimônio líquido. Entendemos que o uso da metáfora com nomes de contas contábeis tornou-se algo propício porque o ativo representa os bens e direitos e o patrimônio líquido representa a origem dos recursos em um balanço patrimonial, além de ser intrinsecamente relacionado com a área de contabilidade, uma vez que os/as colaboradores/as da pesquisa são professores/as do curso de Ciências Contábeis. Dessa forma, usamos como nome: Reserva de Lucros, Investimento Permanente, Aplicação Financeira, Clientes a receber, Reserva de Incentivo Fiscal, Capital Social e Ativo Intangível. As identidades não foram reveladas em função de cumprir as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS. A seguir apresentamos o Quadro 1 Perfil Biográfico dos/as colaboradores/as da pesquisa, a fim de apresentar ao/a leitor/a elementos referentes aos/as colaboradores/as, como: nome fictício, sexo, formação, tempo de docência.

Quadro 1: Perfil Biográfico dos/as colaboradores/as da pesquisa

Nome Fictício	Sexo	Formação	Tempo de docência
Reserva de lucros	Masculino	Doutorado	29 anos
Investimento permanente	Masculino	Mestrado	14 anos
Aplicação financeira	Feminino	Mestrado	11 anos
Clientes a receber	Masculino	Mestrado	40 anos
Reserva de incentivo fiscal	Masculino	Doutorado	44 anos
Capital Social	Feminino	Mestrado	24 anos
Ativo intangível	Feminino	Doutorado	21 anos

Fonte: Elaboração própria, 2023

Na fase da narração central, o/a colaborador/a da pesquisa não foi interrompido/a nem foram feitas observações por parte dos pesquisadores deste escopo; desse modo, a narração fluiu ininterruptamente, enquanto o/a colaborador/a demonstrou interesse. Foram realizadas transcrições completas das narrativas, enfatizando os pontos relevantes para a análise e o surgimento das categorias. Tal procedimento permitiu, na sequência, realizarmos uma análise compreensiva-interpretativa do conteúdo ouvido e gravado.

O movimento de observação e compreensão das narrativas, neste estudo, tem sustentação na leitura dos textos sob o viés da análise compreensiva-interpretativa, a qual visa compreender o significado dos relatos dos entrevistados, explorando os sentidos e significados presentes na narrativa. Nesse movimento, a interpretação reflexiva é uma parte central, o significado é construído socialmente e os/as colaboradores/as da pesquisa atribuem significados às suas experiências. A seguir, trazemos abordamos a docência universitária: narrativas de professores/as de contabilidade, envoltos em uma discussão/reflexão sobre a docência, experiência e temporalidade.

Docência universitária: narrativas de professores/as de contabilidade

O tema da docência universitária é constantemente debatido, essa discussão parte do entendimento de que as instituições de ensino possuem um papel social e cultural vinculado aos valores e contextos da sociedade. Autores como (Masetto, 2002; D'Ávila, Veiga, 2012; D'Ávila, Ferreira, 2016, dentre outros) vêm frequentemente sinalizando em seus estudos a importância de pesquisas sobre o ensino superior que abarquem debates nas esferas social, histórica, política, institucional e pedagógica. Nesse sentido, entende-se que a função da educação não é fixa, mas se modifica conforme ocorrem transformações na sociedade. Consoante Cunha (2018), refletir sobre a docência e suas singularidades requer uma análise do papel da educação formal, no ensino superior, essa reflexão se volta para a universidade e demais instituições desse nível.

Desde o nascimento, o ser humano está em constante aprendizado, seja por meio da indução ou da dedução. Inicialmente, aprendemos para nos adaptar ao ambiente em que estamos inseridos/as e, posteriormente, para agir sobre ele, promovendo transformações e criando novas possibilidades. (Freire, 2020). Do ponto de vista formal, a docência refere-se às atividades dos professores/as realizadas no espaço sala de aula; no entanto, na prática, os/as profissionais da educação desempenham uma variedade de funções que vão além do simples ato de lecionar e/ou de estar em sala de aula. Muitas vezes, essas responsabilidades envolvem aspectos afetivos e emocionais, ultrapassando os conhecimentos técnicos ou específicos da área (Pena; Bueno, 2021).

Nesse sentido, podemos entender que há uma distinção entre a visão formal da docência, fundamentada na associação da prática educativa apenas com as atividades envolvidas e/ou no estar na sala de aula, e a realidade prática, na qual os profissionais da educação desempenham diversas funções que extrapolam a fronteira do espaço sala de aula. A atuação docente vai além do simples ato de lecionar, inclui também promover a compreensão, a participação dos alunos/as e criar um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem.

Atuar na educação superior envolve práticas que se identificam com a docência em outros níveis de ensino, incluem outras dimensões e responsabilidades próprias da docência universitária, com especial destaque para a pesquisa e a extensão. Essa condição confere à profissão uma perspectiva de saberes múltiplos e interligados.

De acordo com Queiroz (2024, p. 211), “Os docentes universitários estão mais pressionados pela pesquisa e difusão do conhecimento do que pela prática da docência”. O pensamento do autor nos instigou a refletir sobre a docência para investigar de que forma o habitar à docência se constituiu no curso de ciências contábeis.

Pimenta e Anastasiou (2002) abordam a docência e o/a professor/a universitário/a e, dentro desse contexto, nos trazem alguns elementos necessários, como a necessidade de o/a profissional ser reflexivo, crítico, competente e capacitado/a para docência e investigação. As

autoras também discutem a docência e a universidade e afirmam que a associação de saberes complementares é requisito para o processo de aperfeiçoamento da docência no campo universitário.

Nesse sentido, a colaboradora Capital Social em seu relato, apresenta como ela se constituiu em uma profissional na área contábil e como, hoje, habita a docência. Enquanto docente, em uma ação reflexiva, ela entende que:

Foi justamente entender que não apenas o conhecimento técnico me faria uma profissional completa. Então, eu fui buscar o conhecimento nas outras ciências para me fortalecer enquanto contadora e isso é muito importante. Só que fiz isso de forma autodidata. E hoje eu vejo como docente que precisamos educar os nossos estudantes a terem esse tipo de movimento (Capital Social, Entrevista, 2023).

O relato da colaboradora de pesquisa destaca uma compreensão sobre a formação profissional enquanto contadora e enquanto docente, se faz presente alguns elementos importantes do fazer e habitar docência: a percepção de que o conhecimento técnico, embora fundamental, não é suficiente para ser um profissional completo. Ela entende a necessidade da busca por conhecimento em outras áreas para fortalecer suas habilidades como contadora e, hoje, como docente, procura levantar questões sobre a necessidade de estimular estudantes a terem a iniciativa de buscar conhecimento em outras áreas. Assim, nesse ponto, a colaboradora Capital Social, como docente e habitando a docência universitária, faz uma reflexão a partir de sua própria história de vida sobre como a educação pode promover autonomia e busca ativa de conhecimento.

A complexidade e necessidade de formação docente são ratificadas por Cunha (2014), que destaca a compreensão de que a docência universitária exige habilidades complexas e requer uma formação especializada. Dessa forma, discorrer sobre docência universitária perpassa também pela discussão sobre a qualificação docente, uma vez que ensino, pesquisa e extensão se revelam como base e/ou uma das funções da universidade e, nessa área da docência, o ensino não deve ser sintetizado e/ou reduzido a uma preparação técnica e/ou a experiências profissionais.

Com base em Masetto (2003), à docência universitária voltada para a aprendizagem é sustentada por três pilares: a organização curricular de forma a colaborar para a formação do profissional, o corpo docente com professores capazes de desenvolver uma formação continuada com relação à habilidade pedagógica; a metodologia partindo da restruturação da aula com uma perspectiva participativa e a utilização de um processo de avaliação inovador e motivador para aprendizagem.

Cunha (2019) defende a importância de a pedagogia universitária voltar-se para si e preocupar-se com estas questões. Abdicar das práticas sem conexão com os valores e estruturas do espaço de trabalho e utilizar uma prática formativa que esteja imersa nos campos de for-

mação e ação dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão.

Mergulhando na leitura a fim de construir esta pesquisa, vamos desconstruindo o entendimento leigo e equivocado de que para ser professor/a basta ser um/a bom/a profissional, com conhecimento acumulado e de que o/a professor/a deve seguir os mesmos métodos e/ou formas de ensino dos/as seus/as mestres/as. Na contramão desse pensamento equivocado, Ribeiro e Cunha (2010, p. 57) nos trazem que:

Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da compreensão teórica das consequências de suas práticas. Exercitam saberes e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão. [...] É provável que os impasses das atividades de ensino sejam, em boa parte, tributários da falta de formação dos professores para a docência.

Na narrativa do colaborador Investimento Permanente, podemos ver o que nos traz Cunha (2019) e Ribeiro e Cunha (2010) acerca da necessidade da formação docente para, enquanto professores/as, não fazermos apenas repetições na docência do ensino superior:

Sempre costumo dizer que nós das áreas sociais e aplicadas não somos professores. Nós somos pessoas que temos conhecimento técnico, que vamos para a sala de aula. Então, por conta disso, o que a gente acaba fazendo é repetindo, o que a gente entende ser metodologia, sem ter a certeza de que é metodologia de ensino (Investimento Permanente, Entrevista, 2023).

Ao narrar, o colaborador Investimento Permanente expressa uma visão crítica sobre o papel dos professores/as nas áreas sociais e aplicadas. Aborda uma perspectiva crítica em relação à docência universitária a partir da formação docente dos profissionais das áreas sociais e aplicadas que atuam como professores/as. Em sua opinião, esses profissionais não são professores/as, o colaborador descreve os/as profissionais das ciências sociais aplicadas como pessoas que possuem conhecimento técnico em suas áreas de atuação e, diante disso, atuam em docência do ensino superior, repetindo o que aprenderam. Essa afirmação inicial nos faz reflexionar sobre a necessidade de uma formação docente para os/as professores/as da área de Ciências Contábeis e o habitar da profissão docente, como o/a profissional se constitui como/enquanto docente para docência. A narrativa do colaborador nos leva à reflexão sobre os princípios formativos do conhecimento de si, apresentados por Mota e Silva (2020, p.26):

A docência se constitui como atividade complexa, em que a formação cotidiana, pela vivência e produção de experiência na escola, determina modos de ser e de fazer a educação acontecer [...]. Nesse sentido, a formação congrega elementos do cotidiano da docência [...], que se fundamentam na auto/eco/coformação, autonomia docente, na ação-reflexão-formação, na diversidade e na reciprocidade como marcas de um processo de formação que se vivencia e experiência.

Emerge da narrativa do colaborador que o ato de lecionar exige mais que apenas o domínio do conteúdo e a replicação deste, requer a aplicação de métodos de ensino que promovam a aprendizagem dos/as alunos/as. O colaborador está destacando numa ação-reflexão-formação a diferença entre ser um especialista em determinada área e ser um/a professor/a efetivamente, que entende e reconhece o seu habitar na docência. Podemos ver que, nas entrelinhas, ele enfatiza a importância de adquirir uma formação pedagógica sólida para aprimorar as práticas de ensino.

Após ler a narrativa do colaborador Investimento Permanente e diversos textos, reflexionamos e nesse momento, transcendemos o processo formativo: como entendíamos à docência universitária até este momento e como passamos a entender; confessamos que a abordagem de Mota e Silva (2020) sobre os enredamentos da docência e o relato de Investimento Permanente abriram o campo de visão ao fitar o escopo em tela. Os conceitos estudados, as reflexões e ressignificações nos levam a entender que aprendemos a docência universitária através da experiência, no dia a dia em sala de aula, entretanto, sem o suporte da teoria, tendemos a reproduzir modelos educacionais que se apartam da realidade dos/as discentes, esse pensamento é também defendido por Ribeiro e Cunha (2010).

Ora, se aprendemos a docência através das experiências, conforme nos trazem Ribeiro e Cunha (2010), automaticamente entramos num movimento de pensar essa experiência de acordo com o que traz (Larrosa, 2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. À vista disso, entender a elação professor/a estudante a partir do conceito da experiência do que nos acontece e nos toca nos leva a entender também a docência e como se dá o processo de construção da relação professor/a estudante na docência universitária, partindo do ponto de vista que não existe docência sem relação professor/a estudante e vice-versa.

Em um trecho de sua narrativa, a colaboradora Capital Social enfatiza a experiência, o tempo, a formação e a docência:

[...]até por essa inquietação enquanto profissional de gostar sempre, de me permitir a novas experiências, além da minha formação técnica em contabilidade, meu mestrado, tive especializações na área de contabilidade, mas também como eu atuo há mais de vinte anos, na área de gestão e agradeço e atribuo essa atuação minha profissional hoje, também além da docência, a contabilidade[...] (Capital Social, Entrevista, 2023).

A temporalidade é fundamental para a criação de experiências educacionais que contribuem para a formação do/a professor/a, possibilitando o desenvolvimento de sua identidade em processo de construção. Esse processo ocorre durante sua imersão em uma interação temporal que envolve uma relação entre kronos e kairós, frequentemente usada nas reflexões

sobre a experiência humana para destacar a diferença entre o tempo objetivo e mensurável (kronos) e o tempo subjetivo e cheio de significado (kairós).

Ao falar sobre sua vida, a colaboradora Capital Social destaca a importância da busca contínua pela formação enquanto profissional. Ela começa ressaltando seu desejo de se manter inquieta e aberta a novas experiências. Essa inquietação sugere uma atitude de curiosidade e a vontade de evoluir, tanto pessoal quanto profissionalmente. Ela menciona sua formação técnica em contabilidade, o que indica que ela tem conhecimento em sua área de atuação. Além disso, cita como formação o mestrado e especializações na área contábil. Desse modo, ela deixa claro que, hoje, assume também um cargo de gestão devido às experiências profissionais, à formação profissional e à docência. Nesse sentido, comprehendo que o tempo e a experiência transversalizam o seu processo formativo tanto na área como profissional e como gestora, quanto na área da docência por também ser professora.

Discutir sobre a docência universitária e o/a professor/a de contabilidade revelam-se importantes elementos para entender a relação professor/a estudante construída pelos/as professores/as em sala de aula. Os estudos sobre a docência universitária exigem um olhar preferencial sobre a especificidade deste fazer profissional que, ao mesmo tempo que se insere na categoria geral da profissão de professor/a, inclui condições específicas de exercício, próprias do espaço e tempo em que se situa.

Quando falamos de espaço e tempo, chamamos para um movimento reflexivo sobre a temporalidade, experiência e docência universitária, o diálogo entre essa tríade apresenta experiência como uma cicatriz, marca, lembrança temporal na construção profissional do/a docente e na sua práxis enquanto docente, remete a um entendimento de um ser, fazer e pensar sobre si e sua prática pedagógica. Nesse contexto, Ricoeur (2010, p. 15) defende que: “[...] o tempo torna-se humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; [...] a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal”.

A temporalidade emerge no relato de Clientes a Receber, quando o colaborador aborda sua vida pregressa, seu mestrado, portanto, a sua formação como professor:

[...]tem dia, tem determinado tópico que eu falo sobre mim, não é? Eu falo sobre a minha vida pregressa, ao nível de como estudante, que eu fui eles ontem, falo do meu mestrado, onde eu tive a felicidade de ser citado em um livro da maior, uma das maiores autoridades de custo do Brasil [...] eu não consigo desassociar ao longo dessa minha vida, essa minha veia de mercado, porque o professor de determinada disciplinas práticas, se ele nunca viveu o mercado, ele não consegue chegar ao lá (Clientes a Receber, Entrevista, 2023).

Nesse sentido, a experiência não ocorre separadamente da vida do indivíduo, distante das situações que o conduzem a criar suas próprias experiências e extrair significados que lhes são inerentes. Cada experiência assume singularidade para o sujeito, assim como o tempo é

singular para cada pessoa. Essa reflexão revela como o processo de ensino ocorre na esfera subjetiva de cada indivíduo, ensinar e aprender através da sua narrativa de vida.

Um aspecto importante na narrativa de Clientes a Receber, que acreditamos ser fundamental considerar, é a temporalidade e a perspectiva do narrador quando relata a história de vida. Clientes a Receber usa abordagem pedagógica que confirma que os educadores trazem suas próprias experiências, valores e vivências para a sala de aula como recurso pedagógico. Sendo assim, ele se forma/constitui enquanto docente e contribui para a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, Ricoeur (2010) explora a complexidade da experiência do tempo, uma dimensão fundamental e, ao mesmo tempo, desafiadora do comportamento humano. Ricoeur (2010) revela seu fascínio de longa data pela temática do tempo, reconhecendo-a como uma questão que o acompanhou ao longo de sua trajetória intelectual. No entanto, ele admite que só conseguiu se aproximar verdadeiramente dessa questão ao revisitar a pergunta de (Agostinho, p.322, 2000) no Livro XI das Confissões: “O que é o tempo? Quem pode explicá-lo? Quem poderá apreendê-lo e depois traduzi-lo em conceitos?”

A dificuldade intrínseca de abordar o tempo é destacada por Ricoeur (2010), que ilustra a complexidade de conceituar o tempo através dos escritos de Agostinho, que reflete sobre a natureza do tempo, enfatizando a relação entre passado, presente e futuro. De acordo com Ricoeur (2010), Agostinho argumenta que a passagem do tempo é evidente, pois só podemos falar sobre passado, presente e futuro se essa passagem for real. Assim, a discussão sobre os três tempos (presente das coisas passadas, presente das coisas presentes, presente das coisas futuras) destaca a interconexão e a sobreposição dessas dimensões na mente humana.

Ao explorar e encontrar-se com os escritos de Agostinho, Ricoeur (2010) lança luz sobre a natureza multifacetada e dinâmica do tempo. Destacando a complexidade inerente à tentativa de compreendê-lo plenamente, ele sugere que, apesar dos desafios, a exploração do tempo é uma busca valiosa e essencial para compreender a experiência humana.

Sabemos que o ensino da contabilidade, como também em outras áreas, não é algo simples, existem percalços principalmente nos anos iniciais da profissão, seja pela falta de conhecimentos acadêmicos, falta de orientação da Instituição de Ensino Superior (IES), pelas turmas muito grandes, pela dificuldade de determinar o nível de aprendizagem do estudante e a sua desmotivação conforme revelam os achados dos estudos de Lima et al. (2015). Os dois últimos percalços citados me fazem reflexionar e, com base em minhas vivências, acredito que podem ser fruto da total falta de discussão sobre aprendizagem e metodologias de ensino na formação do bacharel em contabilidade, pois discussões dessa natureza estão restritas e/ou são deixadas para os cursos de pós-graduação. Por isso, torna-se importante o professor/a conhecer as maneiras de motivação discente à medida que a formação didática e pedagógica do docente apresenta-se como uma solução plausível para a questão.

Na narrativa do colaborador Reserva de Incentivo Fiscal podemos ver: a paixão pela educação, a busca por conhecimento, por formação, neste caso o doutorado, elementos transversalizados pela experiência:

[...] Eu sempre falo, eu sou apaixonado pela educação! Eu sou apaixonado pela educação porque eu sou fruto da educação. Quem vem de uma família de classe bem baixa. Você que estuda em escola, em área em ensino público, consegue chegar a concluir o doutorado. Chegar ao nível máximo da escola, que é o professor Pleno. Então isso não, foi, não aconteceu por acaso. Isso aconteceu porque eu busquei aplicar e sempre buscar conhecimentos. Certo? Se não fosse isso, eu não chegaria de forma alguma a lugar nenhum. Então, essa experiência que eu trago comigo há mais de cinquenta anos é que eu busco sempre estar levando para mim e meus discentes [...] (Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

As histórias de vida desempenham um papel crucial na narrativa do sujeito, pois são expressões da experiência humana em sua totalidade. Segundo Ricoeur (2010), em sua obra “Tempo e Narrativa”, a relação entre tempo e narrativa é essencial para entendermos como as histórias de vida se desdobram. Assim, o tempo desempenha um papel central na configuração das histórias, à medida que os eventos passados, presentes e futuros se entrelaçam em uma narrativa contínua.

Ao trazer à baila a sua história de vida, o colaborador Reserva de Incentivo Fiscal basicamente constrói uma narrativa que dá sentido à sua experiência. Essa narrativa pessoal é uma tentativa de organizar o fluxo temporal de eventos em uma estrutura coerente. Assim, sua história de vida não é simplesmente uma série de eventos lineares, mas, sim, uma teia de (re) significados entrelaçados. À medida que o colaborador em questão compartilha sua história com seus/suas discentes, está em um ato reflexivo, reinterpretando as experiências à luz do presente e do futuro, o que é um processo fundamental na compreensão e reflexão de ser professor, da sua formação. Alvoroco-me a dizer que essa reinterpretação se apresenta como uma rica tapeçaria da narrativa que ilustra a complexidade da condição humana.

Com base nos conhecimentos construídos em um movimento autoreflexivo ao logo do habitar a docência, ratificamos a ideia de que não podemos e não devemos reproduzir atitudes autoritárias e desconexas com os princípios da epistemologia da educação. De acordo com Silva e Souza (2022, p.3): “O professor assume um papel ativo, construindo saberes a partir de suas práticas durante o habitar a profissão, momento em que desenvolve e depreende saberes da docência que são tecidos nas relações pedagógicas e nas práticas educativas”.

Destarte, a partir das reflexões realizadas e da (re)significação da profissão docente, entendemos que a temporalidade está presente no fazer docência, na docência e no constituir-se como docente. Trazemos, a seguir, o tópico Relação professor/a estudante: a afetividade no cotidiano da docência, abordando a afetividade e seus vários significados, no contexto pedagógico.

Relação professor/a estudante: a afetividade no cotidiano da docência

Tem sido, cada vez mais, comum a produção e discussão de pesquisas sobre a afetividade na docência na perspectiva da reflexão sobre a prática docente de professores/as e a relação professor/a estudante. O termo afetividade abrange vários significados, no contexto pedagógico, especialmente na relação entre o/a professor/a e os/as alunos/as na sala de aula, a afetividade é considerada simultânea de dimensão e relação afetiva. Compreendemos que a afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções, podendo se desenvolver de forma autodidata baseada em seus princípios pessoais e/ou por meio da formação continuada.

A forma de lidar com os/as alunos/as, de estar em sala de aula e habitar a docência, pode ser regida por “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções” (Ribeiro, 2010, p. 1).

De acordo com Ribeiro (2010), a dimensão afetiva desempenha um papel crucial na aprendizagem cognitiva dos alunos, uma vez que é por meio do aspecto afetivo em sala de aula que ocorre o processo de aprendizagem. A autora afirma que é notável que os/as alunos/as têm uma preferência maior por disciplinas ministradas por professores/as com os quais estabelecem uma boa relação, uma vez que o comportamento desses/as profissionais impacta a motivação, a participação e o comprometimento nos estudos. A esse respeito, o professor Reserva de lucros nos conta que:

[...] a gente pode dentro daquela pleia de diversidade, pode construir um espaço por menor que seja, onde a gente possa estabelecer um procedimento de construção de conhecimento a partir das peculiaridades de cada aluno porque eu acredito piamente que nos meus trinta e nove alunos todos os trinta e nove não estão no mesmo momento por razões as mais diversas possíveis e eu enquanto professor preciso enxergar isso construir, aí se eu posso chamar a metodologia que os envolva, que os toque, que os se sentem, se sensibilize e que torne disponível para construir um conhecimento (Reserva de Lucros, Entrevista, 2023)

A narrativa de Reserva de Lucros destaca a importância de considerar e abraçar a diversidade presente em sua sala de aula. Ao enfatizar que cada aluno/a está em um momento único de sua jornada educacional devido a várias razões, o professor revela a afetividade, demonstrando uma compreensão inteligente das diferentes realidades e necessidades dos estudantes. Percebe-se uma ênfase na atenção, no toque e na disponibilidade, o que destaca uma abordagem humanizada do professor, apoiando não apenas a dimensão cognitiva, mas também a emocional dos/as alunos/as. O uso da palavra sensibilizar indica um desejo de se conectar emocionalmente com os estudantes, criando, assim, um ambiente propício para a aprendizagem a partir da perspectiva afetiva em sua prática pedagógica. Ao mencionar a construção de

conhecimento, o professor evidencia seu compromisso em não apenas lecionar, mas também em envolver os alunos/as de forma ativa no processo de aprendizagem. Essa abordagem, alinhada com a diversidade e a individualidade dos/as estudantes, ressalta uma perspectiva pedagógica centrada no/a aluno/a e na promoção de um aprendizado significativo.

As reflexões provocadas a partir do que nos traz Ribeiro (2010) evidenciam que a afetividade se constitui como um instrumento de aproximação com o discente. Em seu relato, o colaborador Clientes a Receber aborda a aproximação e aponta o respeito para com os/as alunos/as como um fator que aproxima o docente do discente:

[...] quando a gente não fica com cara fechada trazendo teus problemas externo para dentro da sala, [...]respeito cada turma, quando eu preciso me ausentar comunico antes que não posso, porque eu sei que tem alunos que moram em outras cidades no entorno daqui, tudo isso são fatores que eu acho que aproxima, é respeito. Você tem que respeitar seu aluno (Clientes a Receber, Entrevista, 2023).

A narrativa do professor destaca, nas entrelinhas, uma abordagem baseada na afetividade, usando como dispositivo de aproximação com os discentes o respeito. O professor Clientes a Receber ressalta a importância de manter uma postura positiva e acolhedora, evitando trazer problemas pessoais para a sala de aula. Essa atitude demonstra uma compreensão da influência do ambiente emocional na dinâmica educacional e destaca a necessidade de criar um espaço seguro para os/as alunos/as.

Ao comunicar antecipadamente sobre sua ausência, devido alguns de seus alunos/as enfrentarem desafios logísticos, como morar em outras cidades, o colaborador da pesquisa mostra atenção para com os/as eles/as. Essa prática e/ou modus operandi da docência contribui para estabelecer uma relação de confiança e transparência entre o/a professor/a e os discentes, demonstrando cuidado com as situações individuais.

A ênfase no respeito é central na narrativa do professor Clientes a Receber, contemplando uma compreensão fundamental da importância do tratamento ético, igualitário, numa proporção de horizontalidade em sala de aula. Desse modo, percebemos na narrativa que respeito mútuo é um fator crucial para construir uma relação positiva com os alunos/as, o que, por sua vez, pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais produtivo uma vez que “a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares” (Ribeiro, 2010, p.404). Ao mergulhar no complexo universo das emoções, observamos que sentimento e afetividade possuem nuances específicas. Enquanto o sentimento é uma construção mental rigorosa, a emoção, efêmera e filosoficamente revelada, delinea estados transitórios, a afetividade, por sua vez, abraça uma esfera mais ampla, englobando relações que compreendem emoção, paixão e sentimento. Em outro recorte de sua narrativa, Clientes a Receber relata:

[...] quando você não cria barreiras para questionamentos do aluno na sala. Você está no círculo respondendo à questão, você senta-se com eles e discute qual é a dúvida. Vamos juntos construir, passar fichamentos para fazer em casa, não esconde telefone de aluno. Viver a vida, porque cada um tem seu limite e não busca que o aluno venha para cá brigar por meio ponto, eu nunca tive na minha vida aluno brigando por meio ponto. Eu mostro a ele como a nota é fundamental para passar, mas o aprendizado é muito mais importante também. Essa é uma coisa, isso vai facilitando o relacionamento (Clientes a Receber, Entrevista, 2023).

A narrativa de Clientes a Receber reflete uma abordagem pedagógica centrada na empatia, na abertura para questionamentos e na construção conjunta do conhecimento. Ao destacar a importância de não criar barreiras para os questionamentos dos/as alunos/a, o participante demonstra um ambiente de sala de aula que valoriza a participação colaborativa e incentiva a expressão de dúvidas. A imagem do círculo reforça a ideia de uma dinâmica colaborativa, na qual o professor não apenas responde às questões, mas se envolve na discussão e na resolução de dúvidas com os/as alunos/as.

A prática de construir juntos/as, propor atividade de fichamento para a realização em casa e não esconder contato, número de telefone dos/as alunos/as destaca uma postura transparente e colaborativa. Essa abordagem sugere transcender a mera transmissão de conteúdo, enfatizando a importância do processo de aprendizagem e da relação professor/a e aluno/a. A valorização do aprendizado além das notas, indica uma compreensão holística da educação, reconhecendo que a formação vai além de meras pontuações.

Ao mencionar que nunca teve alunos/as brigando por meio ponto, o professor enfatiza a construção de um ambiente mais centrado no aprendizado do que nas notas isoladas. A conscientização sobre a importância das notas é equilibrada pela compreensão de que o aprendizado é fundamental. Essa abordagem parece contribuir para um relacionamento mais aberto e facilitado entre o/a professor/a e os/as alunos/as, criando um ambiente propício para a construção colaborativa do conhecimento.

Na tentativa de desvendar esse intrincado mosaico, percebo as emoções, como expressões externas da afetividade que desencadeiam transformações; cada elemento desse mosaico desempenha um papel singular e sua interconexão tem uma tessitura única da experiência humana, revelando: dignidade, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, elementos defendidos por Freire (2020). Durante a narrativa do colaborador Reserva de Incentivo Fiscal, percebemos a ênfase dada pelo professor às palavras respeito e cuidado:

[...] então, faço a primeira avaliação, faço a segunda avaliação com data previamente marcada, porque eu respeito muito meus alunos é uma das coisas que eu tenho maior cuidado é com isso. Então, minhas provas, ele sabe com antecedência de trinta dias, porque eu não faço

segunda chamada. Eles sabem disso! Eu não faço! Ah não ser, aquelas situações de exceção, como já ocorreram, nós temos vários alunos de regiões pouco distantes daqui, que vêm de lá e o ônibus quebra, etc. (Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

Nesse sentido, podemos ver dois elementos que permeiam a afetividade. Ora, não podemos sentir afeto ou ter afetividade por aquilo, ou pelo que não temos respeito ou que no mínimo queremos cuidar. A diegese de Reserva de Incentivo Fiscal revela uma perspectiva fundamental sobre sua prática docente, centrada no respeito aos/as alunos/as como alicerce essencial. A ênfase colocada no respeito reflete não apenas um valor intrínseco, mas também uma diretriz norteadora do seu entendimento sobre a relação professor/a estudante e como se constitui o seu relacionamento com os/as estudantes; assim, razão e sentimentos caminham juntos e “decorre a necessidade da harmonia entre a razão e os sentimentos” (Ribeiro, 2010, p. 410). Ao evidenciar o respeito, que tem o maior cuidado, Reserva de Incentivo Fiscal revela para o leitor deste escopo em tela uma prioridade, uma importância em criar um ambiente educacional onde cada aluno/a se sinta valorizado, ouvido/a e respeitado/a como indivíduo. À vista disso, essa postura vai além do simples ato de lecionar, evidenciando um comprometimento com a construção de relações pedagógicas baseadas na empatia, compreensão, não sendo apenas uma atitude isolada, mas um princípio orientador que influencia a maneira como o professor concebe o seu papel como profissional docente na/para docência universitária.

A reflexão sobre a dinâmica da sala de aula pode revelar uma percepção sensível e comprometida com a missão intrínseca da docência. Nessa direção, o colaborador Investimento Permanente nos traz:

[...] às vezes, uma sala de aula tem dois, três alunos que são excelentes. Também tem dois, três alunos, que são horríveis do ponto de vista de qualidade, aí tem professor que pega esses alunos que são horríveis e fala: esse cara não quer nada e não vai cuidar desse cara. Esse é o nosso grande problema. Porque a minha função, minha missão como professor quando eu descobri ser professor é principalmente cuidar desses alunos (Investimento Permanente, Entrevista, 2023).

Ao abordar a presença de alunos/as excelentes e outros/as considerados/as “horríveis”, o professor destaca um desafio recorrente no contexto educacional e, ao realizar uma crítica à atitude de alguns colegas que negligenciam ou menosprezam alunos que podem ser considerados “medianos” revela uma visão ética e inclusiva do papel do/a professor/a. É evidente a percepção de Investimento Permanente quanto função principal do professor/a ir além do simples ato de estar em sala de aula, enfatizando a responsabilidade de cuidar e orientar cada aluno, independentemente de seu desempenho inicial. Ao considerar a importância de “cuidar desses alunos”, o professor destaca a necessidade de uma abordagem humanizada, afetiva na educação, na qual o compromisso vai além das notas e se estende na forma de apoio aos estudantes em seu percurso educacional.

De acordo com Ribeiro (2010), a capacidade de inclusão e participação, cooperação, participação na gestão de conflitos, vínculo, respeito, apoio, diálogo, comunicação de forma verbal e não verbal são elementos fundantes da habilidade afetiva na relação professor/a e estudante. Nessa perspectiva, quando olhamos a narrativa do colaborador Reserva de Lucros, podemos identificar alguns destes elementos:

Quando eu vejo a minha sala hoje, eu tenho uma sala de trinta e nove alunos que, seguramente, a maioria não é da cidade de Feira de Santana. Tem gente aí que a residência dele está a trezentos quilômetros da Universidade Estadual de Feira de Santana. Então, eu fico percebendo que esse aluno ele tem uma perspectiva do quê? De se formar logo e ir embora, então ele perdeu aquela compassaria com a instituição, ele perdeu aquele desejo de extrapolar. Em termos da própria performance de construção de conhecimento, uma vez que moro tão distante precisa ir e voltar. Eu tenho alunos que moram mais próximos, mas precisam todo dia ir de ônibus e voltar. Então a visão de universidade, de aprendizagem, de comprometimento desse aluno com a própria construção de conhecimento, daí que ele um dia supostamente abraçou como perspectiva de uma vida futura melhor, ele não tem uma dedicação integral para isso, até porque do ponto de vista estrutural ele não tem como dar conta disso. Como é que o aluno trabalha o dia todo, esse é o perfil do aluno que eu tenho por exemplo, trabalha o dia todo, pega um ônibus de uma cidade qualquer, vem para aqui de ônibus e o ônibus inclusive que não vem só trazer ele [...] então a gente tem um embate assim doloroso. Eu fico imaginando que se o aluno já chega cansado, exaurido e doido para chegar a hora de ir embora porque ele estar super cansado, diante de um quadro desse eu acredito que o cidadão perde todo e qualquer estímulo de construir uma aprendizagem, de uma forma geral acho que isso dificulta muito (Reserva de Lucros, Entrevista, 2023).

A narrativa do professor Reserva de Lucros revela uma preocupação com os desafios enfrentados pelos/as alunos/as em sua sala de aula, destacando principalmente as dificuldades decorrentes da distância geográfica, condições de vida e compromissos de trabalho. O professor observa que a maioria dos alunos/as não tem residência na cidade onde a universidade está localizada, alguns/algumas residem a centenas de quilômetros de distância. Essa constatação leva o professor a questionar a perspectiva desses/as alunos/as, sugerindo que muitos têm a intenção de se formar rapidamente e deixar a instituição. Quando Reserva de Lucros expõe em sua fala “compassaria com a instituição”, ele remete à ideia de algo perdido, indicando uma desconexão emocional e uma falta de comprometimento mais profundo com a universidade, com o corpo docente, o que entendemos como um ponto que interfere na relação professor/a e o/a estudante.

A narrativa de Reserva de Lucros destaca as consequências da distância geográfica na performance acadêmica, especialmente para aqueles/as que precisam fazer longos deslocamentos diários. O ato de ir e voltar, do ponto de vista do colaborador da pesquisa, torna-se uma barreira que afeta a dedicação à construção de conhecimento. Alunos/as que moram

mais próximos também enfrentam desafios, como depender do transporte público para chegar à universidade diariamente.

O professor colaborador da pesquisa descreve um perfil típico de aluno/a que trabalha o dia todo e, em seguida, enfrenta uma jornada exaustiva para chegar à universidade, muitas vezes utilizando transporte público. No relato, a exaustão é apresentada como um elemento crucial, sugerindo que a fadiga física e mental pode resultar na perda de estímulo para construir aprendizagem, a imagem de um aluno/a “cansado, exaurido e doido para chegar a hora de ir embora” ilustra a dificuldade enfrentada.

Reserva de Lucros, em sua narração, argumenta que, do ponto de vista estrutural, os alunos não têm como lidar com essas dificuldades. Isso aponta para uma necessidade percebida de melhorias na infraestrutura e na oferta de suporte aos estudantes que enfrentam obstáculos significativos para frequentar a universidade. O embate descrito é caracterizado como “doloroso”, sugerindo uma situação desafiadora e emocionalmente desgastante, tanto para os alunos quanto para o/a professor/a.

A falta de estímulo para a construção da aprendizagem é destacada como uma consequência provável dessa realidade e ele ressalta a importância de considerar esses fatores ao avaliar o desempenho acadêmico dos alunos. A narrativa de Reserva de Lucros reflete não apenas as dificuldades práticas enfrentadas pelos/as alunos/as, mas também as implicações emocionais e motivacionais desses desafios. Ao ter um olhar sensível para as dificuldades enfrentadas pelos/as discentes e o entendimento disso como desafio para o/a docente, Reserva de Lucros traz que esse olhar do colaborador nada mais é do que a afetividade, olhar o/a outro/a com afetividade, o que não tem nada a ver com ser omissa/o, negligente e/o relapso/a, trata-se de praticar a afetividade efetivamente no cotidiano da docência universitária.

No recorte da narrativa do colaborador Reserva de Lucros, no qual ele afirma que acredita na construção de um espaço de conhecimento levando em conta as peculiaridades e dificuldade dos discentes, evidencia-se uma preocupação com o outro/a. No recorte da narrativa anterior do mesmo o colaborador, ele afirma ser necessária a construção de uma metodologia que envolva os alunos/as. Nesse sentido, Zabala (1998, p.100) afirma que: “Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que dominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade”.

Desse modo, destaca-se a importância de um ambiente propício para a aprendizagem, enfatizando elementos cruciais, como aceitação, confiança, respeito mútuo e sinceridade, com a criação de um contexto favorável e essencial para o processo de aprendizado a partir das interações entre as pessoas envolvidas no processo educacional. O uso de termos, como “dominem”, destaca a necessidade de que esses elementos aqui elencados sejam predominantes nesse ambiente. Assim, Zabala (1998) ressalta/evidencia a importância não apenas do conteú-

do e métodos de ensino, mas também das relações interpessoais e do ambiente emocional para uma aprendizagem efetiva.

Considerações Transitórias

A discussão concebida neste artigo sobre à docência universitária e a relação professor/a estudante, perpassa pela experiência e/ou temporalidade evidenciadas nas narrativas dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa e ao analisarmos sob o viés da análise compreensiva-interpretativa nos permitiu vislumbrar a profundidade e enredamentos da relação professor/a estudante. Nesse sentido, podemos dizer que a relação professor/a estudante é construída no cotidiano da docência, da maneira pela qual o/a professor/a comprehende e responde àquilo que vai lhe acontecendo, que lhe passa e lhe perpassa ao longo do habitar os espaços educativos durante sua vida/formação.

Dentro do que emergiu das narrativas, observamos que a afetividade é transversalizada pela docência e pode aflorar da forma como o/a professor/a habita a docência. Dessa forma, percebe-se a possibilidade de diálogo com alguns conceitos como: temporalidade Ricoeur (2010) e experiência Larrosa (2002). A reflexão sobre o papel da afetividade na docência e na construção da relação professor/a estudante atravessa a prática docente e está relacionada à maneira como o/a professor/a se insere, se reconhece nesse espaço profissional, implica que ser professor/a vai além de uma simples função técnica, trata-se de uma vivência que envolve, interações, relações e emoções.

A análise das narrativas aponta para uma perspectiva filosófica e fenomenológica da docência. A **temporalidade** emerge nas narrativas, a forma como o tempo é vivido e interpretado, esse conceito pode ser aplicado à docência para compreender, através das experiências narradas, como a relação professor/a estudante é construída ao longo do tempo. Já a **experiência** emerge na pesquisa como algo que transforma o sujeito. Nesse contexto, a docência surge como um processo de vivências que geram aprendizados tanto para o/a professor/a quanto para os/as estudantes. A partir das experiências vivenciadas durante o habitar a docência e narradas pelos/as professor/as entendemos que a afetividade na docência não é vista apenas como um aspecto secundário, mas como algo estruturante, que compõe e ressignifica a prática docente por meio das experiências vividas e do tempo dedicado à profissão docente.

Destarte, pensar nos sentidos que os professores/as dão à relação professor/a estudante no cotidiano das suas práticas pedagógicas a partir da experiência de tempo é um processo de adquirir uma compreensão mais profunda ou diferente sobre algo que já se conhecia, ou sobre algo novo. É um momento de clareza, compreensão e/ou percepção que pode levar a uma mudança na forma como se pensa ou age, do fazer docente e habitar a docência.

Referências

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 28, p. 264-281, 2017.

COVALESKI, Mark A.; HAYNES, Kathryn; HOQUE, Zahirul; PARKER, Lee D. Introduction: researching everyday accounting practice. In: HOQUE, Zahirul; PARKER, Lee D.; COVALESKI, Mark A.; HAYNES, Kathryn (ed.). **The Routledge Companion to Qualitative Accounting Research Methods**, New York: Routledge, 2018.

CUNHA, Maria I. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, p. 5-22, jul./dez 2016.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. **Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

DA CUNHA, Maria Isabel. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, [s. l.], v 35, n 75, p.121-133, jul. 2019. ISSN 1984-0411.

DA SILVA, Rebecca Machado Oliveira; SITJA, Liege Maria Queiroz. As narrativas de professores (as) e suas experiências de tempo na formação docente. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, v. 1, n. 1, p. 108-122, 2021.

FANTON, Marcos. Sujeito, sociedade e linguagem: uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 11, p. 529-543, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/jP4J3WMVpnJ3FnQdGKRnYQ/?format=html> Acesso em: 26 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Francielly Dornelas C. et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776004.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, [s. l.], v. 2, p. 79-108, 2003.

MOTA, Charles. **SER-NA-ROÇA**: ruralidade da presença e experiência do ser-docente. 2022. Tese (Doutorado)- Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em : <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/2cd01930-1afc-4a83-84cb-da10ea97ec09> Acesso em : 26 mai. 2022.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira da. Docência em classes multisseriadas na roça: modos de formar-se e compreender as diferenças. **Roteiro**, Joaçaba , v. 45, e20903, jan. 2020.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100505&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 15 jun. 2023

PENA, Neide; BUENO, Flaviana Néias. O Professor e a docência no ensino superior: aspectos da formação e da profissão. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/Index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17239>. Acesso em 25 ago. 2023

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo J. **Docência no ensino superior:** construindo caminhos. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, p. 129-144, 2002.

QUEIROZ SITJA, L. M. Os Incidentes Críticos Como Dispositivos Formativos na Docência Universitária. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, [s. l.], v. 33, n. 74, p. 203-219, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p203-219. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/20047>. Acesso em: 4 mar. 2025.

RIBEIRO, Marinalva L., CUNHA, Maria I. University teaching pathways in a postgraduate public health program. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, [s. l.], v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, p. 403-412, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2023

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (vol.1) Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. *Revista Educação & Formação*, [s. l.], v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585869643023/585869643023.pdf> Acesso em: 08 fev. 2023.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.