



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIVAL RODRIGUES SILVA

**METODOLOGIAS COLABORATIVAS: NARRATIVAS DE
PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Feira de Santana

2023

MARIVAL RODRIGUES SILVA

**METODOLOGIAS COLABORATIVAS: NARRATIVAS DE
PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva

Feira de Santana

2023

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

S581m

Silva, Marival Rodrigues

Metodologias colaborativas: narrativas de professores e professoras para o ensino e aprendizagem nas Ciências Contábeis / Marival Rodrigues Silva. – 2023

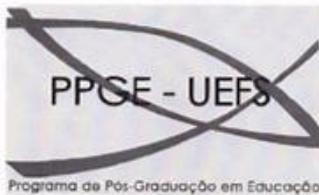
113 p.: il.

Orientador: Fabricio Oliveira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1. Metodologias colaborativas. 2. Processo de ensino. 3. Aprendizagem. 4. Ciências Contábeis. I. Silva, Fabricio Oliveira da, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37.091.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIVAL RODRIGUES DA SILVA

"METODOLOGIAS COLABORATIVAS: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS"
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 22 de fevereiro de 2024

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Liege Maria Queiroz Sitja
Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Charles Maycon de Almeida Mota
Segundo/a Examinador/a -UEFS

Prof/a. Dr/a. Pedro Paulo Souza Rios
Terceiro/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico esta dissertação aos meus pais, por todo empenho para minha educação, formação e apoio em meus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão a Deus por todas as bênçãos em minha vida. Agradeço à Imaculada Conceição e à Santa Bárbara por guiar-me nos momentos de dificuldade, por amparar-me, por encher-me de esperança e amor. Que eu jamais esqueça de reconhecer e agradecer ao Deus de amor e bondade que habita o meu ser e buscar sua vontade em tudo que faço.

Ao Prof. Fabricio Oliveira, pelo profissionalismo, competência e dedicação na orientação. Afirmando que além de orientador, construí uma relação de amizade nessa fantástica jornada no PPGE/UEFS. Obrigado pela afetividade em todo processo, pelos áudios (*podcast*), pelos puxões de orelha chamando para realidade de se fazer pesquisa, quando necessário. Você é um exemplo de mestre, de profissional, de ser humano!

À minha família, meus pais, meus ídolos, donos do meu amor incondicional, por todas as lições de respeito, lealdade, humildade, compreensão, perdão e amor que vocês praticam, perspectiva essa na qual me educaram. Uma das grandes dádivas que Deus me concedeu nessa vida é a de ter vocês como Pais, alcancei o mestrado graças a cada centavo que vocês investiram nos meus estudos. Ao meu irmão, cunhada e sobrinho, por entenderem meus momentos de ausência e as minhas aflições, pela torcida e pelas palavras de conforto em todos os momentos vividos. Aos meus avós que, mesmo com pouca formação educacional e recursos financeiros, foram grandes incentivadores para meus estudos enquanto em vida com sábias palavras, com seus exemplos de honestidade, caridade e amor pela família.

Nessa jornada de muito estudo e dedicação, contei com a companhia de pessoas que a tornaram mais leve e prazerosa. Quero agradecer a todos/as que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, expresso aqui, meu sincero agradecimento ao PPGE, programa que me acolheu e direcionou-me nesta tão sonhada realização. Aos amigos/as do mestrado: Jeferson, Charlene, Alice e Desiré, obrigado por cada palavra, companheirismo nos momentos difíceis e nas alegrias; as vezes seguimos por um caminho cheio de espinhos, mas Deus em sua infinita bondade nos coloca ao lado de seres humanos em toda força e representação que a palavra tem, de almas leves para passarmos pelos espinhos sem mágoas e sem rancor. Agradeço também aos professores/as Liege Maria Queiroz Sitja, Charles Maycon

de Almeida Mota, Pedro Paulo Souza Rios participantes da banca examinadora, pelas sugestões e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigado aos membros/as do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE pelo suporte, em especial aos professores/as do programa, funcionários/as, ao NEPPU/UEFS, núcleo de pesquisa ao qual fui inserido, aos professores/as e colegas de grupo que destinam seu tempo na construção e no fazer da ciência. Ao grupo DIVERSO/UNEB, em especial ao Prof. Leo pelo apoio e ajuda quando requisitado. Gratidão ao Prof. André Ricardo Lucas Vieira, suas contribuições foram enriquecedoras na construção do trabalho, você é um ser de luz. Ao Prof. Daniel Almeida, por todo incentivo e pela contribuição com os textos. Ao Prof. Arthur, pelo incentivo com a pesquisa qualitativa e todos os ensinamentos.

Aos meus queridos/as mestres/as do Colegiado de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana, de quem tive orgulho de ser aluno e posteriormente companheiro de profissão. Gratidão à professora Marcly Amorim, pelo *start* inicial no tema da pesquisa, em uma reunião de trabalho *on-line* em plena sexta-feira às 22:40. Aos professores/as Ione Cruz, José Renato, Iracema Neves e Juliano Almeida pela ajuda incansável na construção inicial do projeto de pesquisa, todos os conselhos, observações e contributos, não conseguiria resumir vocês em uma palavra, mas tenham certeza que eu sou e serei eternamente grato por tudo. Ao professor Cremildo Atanázio que me incentivou e apresentou-me o Mestrado em Educação do PPGE/UEFS.

Quero agradecer também as minhas amigas Suzana Rocha e Renata Fonseca que, mesmo à distância, estavam ali dia a dia, nas intermináveis ligações ao telefone, incentivando, escutando e dando uma palavra de conforto. Vocês sempre serão da UEFS para a Vida!

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós Cris Pizzimenti (2013).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender especificamente de que maneira as metodologias colaborativas contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências Contábeis. A pesquisa tem como pergunta norteadora: de que maneira as metodologias colaborativas contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências Contábeis? O percurso metodológico utilizado evidencia as tessituras das narrativas tanto como método quanto como dispositivo de pesquisa. Os/as participantes da pesquisa foram sete professores/as de uma Universidade Estadual na Bahia. A análise das narrativas teve como sustentação a análise compreensiva-interpretativa. Como principais resultados, a pesquisa aponta que através das narrativas foi possível compreender conceitos, como os de experiência e afetividade, mapear metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem, como PBL, Jogos de Empresas, Cocriação e o surgimento do RPDG como metodologia de ensino para finanças pessoais.

Palavras-chave: Metodologias colaborativas. Pesquisa narrativa. Ensino. Aprendizagem. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

The general aim of this study is to understand specifically how collaborative methodologies contribute to the development of teaching and learning processes in Accounting. The research's guiding question is: how do collaborative methodologies contribute to the development of teaching and learning processes in Accounting? The methodological path used highlights the narratives as both a method and a research device. The research participants were seven teachers from a state university in Bahia. The narratives were analyzed using comprehensive-interpretive analysis. As the main results, the research shows that through the narratives it was possible to understand concepts such as experience and affectivity, map collaborative teaching and learning methodologies such as PBL, Business Games, Co-creation and the emergence of role-playing as a teaching methodology for personal finance.

Keywords: Collaborative methodologies. Narrative research. Teaching. Learning. Accounting Sciences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Biográfico dos colaboradores/as da pesquisa	25
Quadro 2 – Tendências do processo de evolução da formação de professor:	555

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CONSU	Conselho Universitário
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PBL	Problem Based Learning
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFACE	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais.
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – NOTAS INICIAIS E COMO CHEGUEI ATÉ AQUI.....	12
1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	21
1.1 Identificação com os elementos da abordagem metodológica.....	21
1.2 Entrevista Narrativa, dispositivo e método de pesquisa.....	22
1.3 Colaboradores/as e o Lócus da pesquisa.....	24
1.4 Compreensão das Narrativas.....	28
2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	32
2.1 Relação professor/A estudante: a afetividade no cotidiano da docência	42
3 A FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CONTABILIDADE	51
3.1 O que dizem algumas pesquisas sobre a formação pedagógica do professor de contabilidade	61
4 METODOLOGIAS COLABORATIVAS: O QUE NARRAM PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	67
4.1 Aprendizagem baseada em problemas – PBL, narrativas de professores/as de ciências contábeis.....	72
4.2 O/A professor/a enquanto colaborador/a da construção do conhecimento: Conhecer o outro para interagir	77
4.3 Transformações no campo educacional e o uso de metodologias colaborativas	79
4.4 Jogos de empresas uma metodologia colaborativa de ensino e aprendizagem	83
4.5 Reverberações da Teoria Freiriana nas metodologias colaborativas.....	87
4.6 Cocriação como metodologia de ensino e aprendizagem	90
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	95
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido	111
APENDICE B – Convite enviado aos/as colaboradores/as da pesquisa	113

INTRODUÇÃO – NOTAS INICIAIS E COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou [...]” Cris Pizzimenti (2013).

Quero convidar você, caro leitor/a, para me acompanhar nesta pesquisa. O que aqui emerge é apenas uma possibilidade dentre uma pluralidade de caminhos a seguir. As vivências que aqui são narradas são retomadas a cada momento rememorado. As narrativas se apresentam como um recurso de coparticipação entre pesquisador/a e pesquisado/a (Muylaert, 2014). Apresento, nesta pesquisa, relatos das minhas principais experiências como professor universitário, das memórias afetivas mais significativas relacionadas ao tema, das metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem nas Ciências Contábeis.

Desde pequeno, como criança fui acostumado e/ou incentivado à ideia de ficar na sala de aula para aprender algo. Com o passar do tempo, aquela criança já adolescente passou a observar e saber distinguir se é melhor estudar ou não. Dessa forma, estudar resultou em ser uma questão de escolha e não uma obrigação e/ou imposição por parte da família. Meus pais sempre tiveram a percepção do valor do conhecimento e faziam questão de deixar claro isso no convívio diário.

No seio familiar, sempre tivemos o entendimento de que a educação é a ferramenta e o melhor caminho para adquirirmos conhecimento, cultura e traçamos objetivos na vida. Inicialmente, sempre tive a escola como estrutura principal para adquirir saberes; entretanto, também aprendi muito no convívio familiar, nas histórias contadas pelo meu avô que adorava nos reunir na varanda de sua casa e relatar as suas aventuras, contos de assombração, as rezas, os cânticos e as orações geralmente eram recitados pela minha avó, a cada nova visita nossa.

Durante a jornada de aprendiz do conhecimento, inicialmente, nem sempre me coloquei como sujeito ativo do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, como um ser humano em constante mudança, esse comportamento vem das experiências vividas ao longo dos anos com a educação tradicional, que não possui a centralidade no aluno. Revisitando minha memória, lembro-me de uma passagem na sala de aula, na disciplina de Matemática, na sétima série do antigo ginásio: “Professora eu não respondi justamente essa questão, olha aqui meu caderno! — A resposta foi: “Menos um décimo na média!” Confesso que parte da jornada não foi fácil. Acredito que a falta de maturidade para entender as relações interpessoais e o fato de

que estas podem interferir ou não no processo formativo de um sujeito foram elementos fundamentais para o surgimento dos percalços. Isso me marcou durante anos, entretanto, as dificuldades enfrentadas colaboraram para a construção do ser humano em evolução que hoje reconheço que sou: estudante, professor e pesquisador, o qual entende que o ensino e a aprendizagem acontecem em diversos espaços sociais atravessados pela dimensão humana.

Na minha trajetória formativa, seguindo a convicção de cursar o nível superior, prestei vestibular para o curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Durante o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, no primeiro momento, identifico-me como ator coadjuvante em algumas situações e em outras como protagonista da construção do conhecimento. Vivenciei experiências que alimentaram e ainda servem de alimento para o que vai me constituindo enquanto professor. Disciplinas como análise das demonstrações contábeis, prática contábil, contabilidade gerencial e de custos são as que mais trazem recordações como exemplos de componentes curriculares nos quais o professor/a e sua didática facilitaram e marcaram meu processo formativo; com isso, não quero afirmar que as demais não marcaram.

O curso de Ciências Contábeis requisita de seu/sua egresso/a alguns saberes necessários para a atuação profissional, como elaborar e analisar um balanço contábil, auditar uma demonstração, ser perspicaz com as normas éticas aplicadas ao labor contábil, conhecer os princípios básicos do direito administrativo e tributário, a legislação pertinente à administração pública e suas especificidades, dentre outros. Entretanto, o curso não trata das questões de formação do professor/a de contabilidade com base nos pressupostos da pedagogia, passamos pelo curso totalmente alheios às discussões pedagógicas sobre o ser professor/a e o habitar a profissão docente, sobre o conceito de experiência, sobre narrativas de vida como processo formativo. Nesse sentido, entendo ser relevante deixar claro que o curso de Ciências Contábeis em questão é um bacharelado, o que do ponto de vista da formação isenta o compromisso da formação pedagógica enquanto professor. Por outro lado, penso que é importante discutir sobre a formação docente uma vez que temos aqueles/as que, ao cursarem Ciências Contábeis, acabam optando pela carreira docente, como o autor que vos escreve.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2013), percebe-se o desconhecimento e despreparo no que se refere ao entendimento científico a respeito do processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns profissionais. Durante a minha formação nas Ciências Contábeis, apesar de

alguns professores/as universitários/as possuírem vivências, experiências e /ou grande conhecimento no âmbito contábil, pude observar de perto o que nos traz as autoras.

Entendo o processo de ensino e aprendizagem, também, como algo intrínseco de cada ser docente que possui em seu próprio processo formativo uma gama de saberes, vivências, experiências que podem ser refletidas ou não no seu dia a dia em sala de aula. Talvez por isso alguns dos meus professores/as tenham tido um destaque maior nas minhas recordações.

Iniciei minha trajetória como professor no ensino superior na Faculdade São Camilo no ano de 2010, lecionando disciplinas de Contabilidade no curso de Administração. Desde então, criei uma paixão por ensinar; assim como uma música, uma partitura e/ou uma sinfonia toca o íntimo de quem a escuta, o ato de lecionar tocou o meu ser. A experiência adquirida no período Camiliano abriu portas para um universo da docência o qual já me encontrava enamorado há muito tempo. A cada jornada pedagógica que antecedia o início de um novo semestre aprendia, reflexionava e entendia a importância da formação docente e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao adentrar na Universidade Estadual de Feira de Santana como professor, onde leciono disciplinas como: Prática Contábil, Contabilidade Tributária, Sistemas de Informações Gerenciais e Jogos de Empresas, fui integrante dos projetos de extensão UEFS Cidadã, NAF-UEFS e, atualmente, participo do projeto de extensão Contabilidade Familiar, um instrumento de educação financeira que contribui para a sustentabilidade das famílias. Vivenciei e vivencio um conjunto de experiências que consagraram, de forma decisiva, o meu processo formativo como docente.

Vislumbro a sala de aula como um grande espaço de aprendizado, onde o professor/a e os estudantes colaboram entre si. Assim, o entendo como um espaço formado e representado por diversos elementos e contextos. Os estudantes são singulares, cada estudante tem um ritmo, um tom, uma performance, são carregados de conhecimentos prévios e experiências vividas. Apesar de serem singulares, eles estão mergulhados em um universo que é plural, possuem características peculiares, intrínsecas; contudo, a partir de uma visão holística¹, o conjunto professor/a e discentes faz a construção do ensino e da aprendizagem. Sem a colaboração e/ou integração entre professor/a e discentes, os processos de aprendizagem não funcionam de forma adequada.

¹ Derivada do grego “holo” e que pode significar completo, inteiro. É um conceito que valoriza a totalidade das coisas, onde tudo está interligado. Esse conceito foi criado em 1926 na obra “Holismo e Evolução” do africano Jan Christiaan Smuts.

O interesse pelo tema metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem deu-se pela participação no curso: aprendizagem e avaliação no ensino superior, promovido pelo Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (PROFACE), realizado na UEFS. Durante o curso, observei a possibilidade de utilizar inúmeros recursos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de contabilidade. Os projetos de extensão e a disciplina de jogos empresariais, que tem um caráter multidisciplinar, alinhados ao que pode ser utilizado e como contribuir para a melhoria do aprendizado dos egressos do curso de Ciências Contábeis corroboram minha inquietude sobre o tema.

Entre as metodologias aplicadas ao ensino no Curso de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior (IES), a aula expositiva com a interação professor/a — estudante é a mais utilizada (Marion, 2001). Entretanto, de acordo com Barbosa e Moura (2013), o contexto educacional fundamentado nas metodologias tradicionais não consegue desenvolver nos sujeitos aptidões indispensáveis à futura atuação profissional, como, por exemplo: a habilidade de analisar e reflexionar, de trabalhar em grupo de forma ética e criativa; posso afirmar que senti falta em diversos componentes curriculares das aptidões citadas pelos autores na minha jornada como aprendiz do conhecimento.

Diante da narrativa aqui compartilhada e dos conceitos apresentados por diversos autores em relação ao processo formativo de um profissional, a pesquisa visa estudar as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem aplicadas no curso de Ciências Contábeis, com a finalidade de compreender especificamente a seguinte questão: **de que maneira as metodologias colaborativas contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências Contábeis?** Tendo como base tal questionamento, trago à baila os seguintes objetivos específicos: a) mapear as metodologias colaborativas utilizadas por docentes do curso de Ciências Contábeis; b) analisar as singularidades das metodologias colaborativas no processo de desenvolvimento de aprendizagens específicas do profissional de Ciências Contábeis e; c) analisar as tessituras das metodologias colaborativas na relação professor/a – estudante.

Para eleger as metodologias colaborativas como objeto de estudo, parto do princípio da minha própria história de formação, entendendo que o fato de não ter cursado uma licenciatura ou pedagogia – em que comumente se discute sobre docência e formação docente –, mas o habitar a profissão docente me leva a estudar sobre o tema. Acredito que as metodologias colaborativas são transversalizadas pela docência; neste caso específico, à docência

universitária e pela formação docente. As metodologias colaborativas podem emergir da relação com a docência e da forma como o/a professor/a habita a formação docente.

Na minha formação inicial, não tive a oportunidade de discutir os temas ligados à pedagogia e hoje habito a profissão docente, sendo professor e não contador. Não me enxergo como um contador que é professor, como o contador que faz um extra para complementar a renda. O habitar a profissão docente parte do entendimento da experiência de se deixar ser docente do fazer docência, como nos traz Mota (2022, p. 196):

“produzimos experiências à medida que nos deixamos-habitar, que aqui tem relação com o movimento que realizamos no fazer da docência no sentido de um demorar-se na parada, ou seja, um dar-se, mostrar-se, deixar-se ser-docente pelo envolvimento com a ação de ser-sendo concretizada no e pelo acontecimento da docência”

É desse lugar de fala, de ser um professor que habita à docência universitária, que olho para e minha própria construção e utilização de metodologias colaborativas dentro da docência universitária e vou me provocando em um movimento de pensar, reflexionar como construo as metodologias colaborativas e/ou as utilizo. Nessa perspectiva, vislumbro como os pares do Colegiado de Ciências Contábeis também constroem e/ou utilizam as metodologias colaborativas dentro das Ciências Contábeis.

A partir do movimento de olhar para minha própria formação, emerge um ponto de partida para pensar como se dá a formação para professores/as bacharéis, pensar a subjetividade da docência, como o professor/a de Ciências Contábeis utiliza e/ou cria metodologias colaborativas. Rios (2011) nos traz que a formação educacional dos professores/as, originada de diferentes contextos sociais, deve ser compreendida como um processo construído ao longo da experiência dos profissionais de ensino. Em outras palavras, a ideia de formação está intrinsecamente relacionada ao trabalho do docente e ao desenvolvimento de sua identidade pessoal e profissional. Todos os momentos e ambientes da vida são oportunidades de formação e transformação dos indivíduos.

Assim sendo, as narrativas apresentam-se como método e/ou dispositivo de pesquisa a ser utilizado, uma vez que, ao narrar, o professor/a de contabilidade faz um movimento de revisitar a sua memória, a sua formação. De acordo com Dornelles e Sauerbronn (2020, p.30), “Nas Ciências Contábeis, tanto seus diversos tipos de textos como suas principais correntes teóricas podem ser objeto e abordagem de pesquisas narrativas”.

A utilização das narrativas em pesquisas nas Ciências Contábeis não é nada novo e, segundo Covalski *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.

De acordo com Czarniawska (2018, p. 185), “As pessoas contam histórias para entreter, para ensinar e aprender, para pedir uma interpretação e para dar uma”. O uso das narrativas em pesquisas na área contábil é defendido por diversos autores/as, entretanto, no texto de Bárbara Czarniawska², intitulado *A emergência de abordagens narrativas nas ciências sociais e na pesquisa contábil*, ela defende a ideia do que chama de virada narrativa na década de 1970, em que defende o pensamento que outorga o entendimento de que as narrativas podem e devem ser amplamente utilizadas em pesquisas na área contábil.

Nas narrativas, as experiências surgem em um movimento reflexivo a partir da própria história contada. Nesse sentido, me afasto da ideia de experiência enquanto apenas experimento e me aproximo e/ou assumo 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 de acordo com o autor, a interseção entre o conhecimento e a vida humana resulta no saber da experiência.

O estudo desse tema justifica-se predominantemente por entender que a formação do ser professor, a prática pedagógica, as especificidades da formação do profissional de contabilidade podem refletir nas metodologias utilizadas e/ou construídas pelo profissional. Ao justificar a importância com essa tríade, trago a reflexão sobre as contribuições para superar um ensinamento isonômico e simétrico, utilizado em diversos momentos na academia. Essa discussão corrobora o pensamento de Andere e Araújo (2008), que defendem que o professor de Ciências Contábeis necessita não apenas de conhecimento e domínio nas práticas contábeis, mas também deve possuir habilidades de ensino. A capacitação do docente é uma preocupação

² Bárbara Czarniawsk ocupa a Cátedra de Estudos de Gestão na GRI, *School of Business*, Economia e Direito na Universidade de Gotemburgo, Suécia. Ela prega a perspectiva processual da organização, recentemente explorando conexões entre cultura e práticas de gestão, e a organização da produção noticiosa. Ela é interessada em técnicas de trabalho de campo e na aplicação da narratologia a estudos na organização.

dos pesquisadores envolvidos na área educacional. Não somente a preparação prática do/a professor/a é essencial, mas também a sua qualificação técnica através de conhecimentos específicos e, principalmente, a sua formação pedagógica.

De acordo com Frezatti (2020), a gênese do conhecimento destina-se a tornar melhor a qualidade de vida dos seres humanos. A partir desse pressuposto, a pesquisa visa contribuir para a formação de mediadores/as do aprendizado em alguma dimensão, seja econômica, social ou cultural, ou mesmo em todas, concomitante com os pilares da educação e a nova era tecnológica, visto que o cenário da educação tem vivenciado grandes transformações nos últimos anos, em especial, as técnicas de ensino e a percepção dos saberes. Entendo com isto que o ser humano aprende de diversas formas e em inúmeros cenários, o que é contumaz no seu ciclo de vida, seja no convívio com a família, nos espaços de formação e/ou, de modo prático, ao decorrer de sua trajetória. O/a professor/a que adota uma postura mediadora na sala de aula também passa por transformações ao longo do processo de ensino, entretanto entendemos que ele/a é essencialmente mediador/a da aprendizagem do/a estudante, conscientemente ou não disso. Esse é o foco de sua profissionalidade, o que se diferencia é a qualidade dessa mediação, que pode ser uma mediação tradicional e tecnicista ou reflexiva e propulsora de autonomia. Nesse sentido, Freire (2021) aborda a dinâmica de mudança através da interação e mediação entre docente e estudante:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível - depois preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar diluía na experiência realmente fundante de aprender. Na escola, como resultado do trabalho pedagógico, os conceitos do senso comum interagem com os conceitos científicos, a experiência anterior, fruto da vivência cotidiana, é revisitada na escola, sendo reorganizada para dar lugar aos conceitos científicos (Freire, 2021, p. 26).

O estudo destaca-se uma vez que nele abordo, através das narrativas e experiências de vida, as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem que, neste contexto, entendo compreender as que contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem, uma vez que aprendemos com os acertos e os erros. Reforço, assim, que o amplo conjunto de interações, que a coletividade estabelece na coexistência em sociedade, requisita comportamentos que resultem em vínculos suficientes para que, apesar das perspectivas próprias de cada sujeito, tenha foco nos objetivos comuns e nas tarefas necessárias para atingir

os fins coletivos e então, poder se estabelecer confiança, afeto, colaboração, mesmo com os inúmeros pontos de vista que cada um/a de nós podemos assumir nas sociedades, nos espaços que ocupamos, independentemente do campo de atuação.

Partido do pensamento proposto por Cunha (2010) de administrar as subjetividades e as aspirações que recaem sobre o labor de ensinar e que o ambiente acadêmico atua como ferramenta para tal, a pesquisa torna-se relevante para contribuir com as análises e reflexões sobre esse espaço, as tessituras, os elementos e conhecimentos gerados nesse ambiente alinhados às singularidades da formação profissional em contabilidade, vislumbrando o contador/ professor e/ou o professor/contador.

Acredito ser importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa foi marcado por revisões constantes, influenciadas pelas intervenções e contribuições do meu orientador que, com cuidado, maestria e zelo facilitou o diálogo e promoveu reflexões possíveis para que eu mantivesse uma visão, compreendendo como abordar o meu objeto de estudo.

Todo o percurso realizado para produção do objeto de pesquisa é apresentado em quatro capítulos e as considerações transitórias, dessa dissertação. Ressalto que não dediquei um capítulo específico para a fundamentação teórica por entender que, em uma pesquisa narrativa, as experiências, vivências narradas pelo pesquisador, dos colaboradores/as e as ideias dos autores/as participantes das discussões entrelaçam-se por todo texto.

Assim sendo: no primeiro capítulo, apresento os caminhos percorridos na construção metodológica, a travessia da pesquisa, evidenciando as tessituras das narrativas tanto como método quanto como dispositivo de pesquisa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015), Jovchelovitch e Bauer (2000), Silva e Rios, (2018) e Mota (2022). Outrossim, apresento o cenário da pesquisa, sua composição e os/as colaboradores/as.

No segundo capítulo, abordo a docência universitária, trabalhando os conceitos centrais dessa docência, a discussão da aula universitária e atravesso pelas discussões da problemática de que não existe uma formação específica para a docência universitária, tendo em vista os pensamentos defendidos por Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003), Cunha (2010c), Ribeiro e Cunha (2010).

No terceiro capítulo, trago à baila a formação docente na perspectiva de Devechi e Trevisan (2011), narrando as tendências do campo na pesquisa, a reflexão sobre prática docente que se torna um processo formativo na visão de Cunha (2013) e como isso transversaliza as metodologias colaborativas.

No quarto capítulo, abordo a discussão das metodologias colaborativas e o diálogo com teorias da educação, trazendo concepções de três teóricos da educação, a aprendizagem pela interação social, de Lev Vygotsky (1991); a aprendizagem significativa, de David Ausubel (1980) e a pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (2021). Nesse capítulo, acrescento um pequeno, mas necessário, movimento; nele narro o que dizem algumas pesquisas sobre a formação pedagógica do/a professor/a de contabilidade, por entender que a formação está diretamente relacionada à construção do sujeito enquanto professor/a. Nas considerações transitórias, trago as considerações a partir da análise interpretativa compreensiva das narrativas dos participantes da pesquisa.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A fim de desvendar os intrincados matizes do tema em questão, este estudo adotou uma abordagem metodológica cuidadosamente delineada. Seguindo o meu raciocínio sobre como conduzir a pesquisa, foi incorporado uma metodologia que proporciona analisar e compreender a complexidade subjacente ao fenômeno em foco. A seguir, serão apresentados os caminhos percorridos, destacando a estrutura que orientará a análise e interpretação das narrativas. A metodologia, foi fundamentada em princípios, visando não apenas fornecer uma estrutura organizacional ao processo de pesquisa, mas também assegurar a robustez e a confiabilidade de todo o processo da pesquisa.

1.1 Identificação com os elementos da abordagem metodológica

Para iniciar a escrita deste movimento da pesquisa, fico a pensá-lo como um coração que bombeia o sangue dando vida ao corpo humano; neste caso, dando vida à pesquisa. Inicialmente, trago à baila a identificação que possuo com os elementos da abordagem qualitativa, pois entendo que ela proporciona compreender fenômenos do local onde as ações e comportamentos ocorrem. Partindo desse pressuposto, estudar os fenômenos educativos é refletir sobre a conjuntura e o conteúdo que se faz presente no espaço, de maneira particular, o espaço universitário. Segundo Stake, (2011, p. 21), “Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”.

A abordagem qualitativa, por ter como objeto de análise as vivências e experiências humanas, ratifica que o contato do/a pesquisador/a com o fenômeno que está sendo estudado torna-se necessário. Dessa forma, é de fundamental importância a interação entre pesquisador/a e os participantes. Stake (2011, p. 25) pontua que “o estudo qualitativo é empírico e está direcionado ao campo [...] esforça-se para ser naturalístico, para não interferir nem manipular para obter dados”, pensamento este que respalda a natureza empírica do estudo em tela.

O escopo que aqui construo 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.

1.2 Entrevista Narrativa, dispositivo e método de pesquisa

À medida que vou me dedicando às leituras, descubro mais sobre a narrativa e entrevista narrativa e que esta última partiu dos estudos realizados por Schütze. O autor entende que o *modus operandi* tradicional utilizado nas pesquisas não conseguia abranger a complexidade dos fenômenos que acontecem na vida social e estão relacionados ao comportamento de um grupo ou sociedade; desse modo, não instituía elementos hábeis para a constituição de uma teoria sociológica (Ravagnoli, 2018).

A partir da leitura de textos como os de Ravagnoli, na construção da pesquisa, a narrativa desponta como um método e/ou dispositivo de pesquisa que se respalda na fenomenologia. Estudar os fenômenos sociais, estudar as acontecimentos e singularidades no processo de ensino e aprendizagem dos bacharéis de ciências contábeis torna-se uma tarefa instigadora.

A narrativa vem se destacando como método de pesquisa dentro das ciências sociais “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p. 91).

Para Silva e Rios (2018, p. 59), “toda narrativa reflete uma práxis humana, daí sua relação com a fenomenologia, que concebe as ações do homem como eixo de observação e de interpretação da vida cotidiana”. O pensamento defendido pelos autores reflete a relação que a narrativa possui com a fenomenologia, uma vez que, quando se narra, relembramos as experiências vividas e pensar sobre elas faz parte do processo de pesquisa na perspectiva fenomenológica. Os autores também ressaltam que a produção das narrativas pelos colaboradores reconstitui um momento já vivenciado e que é narrado, não sendo mais vivido. Desse modo, a narrativa apresenta-se como um importante elemento de investigação, entretanto, não deixa de ser um instrumento formativo.

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”.

No percurso para a construção da pesquisa em tela, um agente importante para o entendimento e aproximação com a metodologia utilizada foi a minha inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU). A participação nas reuniões, os textos discutidos, os teóricos e autores apresentados e trabalhos de iniciação científica contribuíram para a aproximação e o entendimento do tema. Nas reuniões, sempre tínhamos um trabalho apresentado por algum estudante e, nesses momentos, eu ouvia atentamente as contribuições dos professores/as, mestrandos/as e egressos/as dos mais variados cursos da UEFS sobre o trabalho acadêmico apresentado.

À medida que a composição em tela é concebida, identifico uma característica exploratória que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.52), “possui planejamento flexível [...] envolve entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”. Nesse sentido, entendo que a experiência, a narrativa e a pesquisa exploratória podem estar, de certa forma, entrelaçadas; de acordo com Clandinin e Connelly (2015), a experiência surge como elemento chave no método narrativo.

O conceito de experiência assumido na narrativa ultrapassa a compreensão de um experimento em um laboratório, o movimento produzido pelas narrativas leva os colaboradores da pesquisa a uma concepção e a resignificação da experiência vivida e não somente como um acúmulo de saberes. Jovchelovitch e Bauer (2000) defendem a narrativa como um movimento ligado à experiência. Os autores abordam que:

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p.91).

Nesse sentido, verifica-se a importância intrínseca das narrativas na comunicação humana, ressaltando que contar histórias é uma capacidade universal, independente do domínio da linguagem estratificada. A narrativa desempenha um papel vital na forma como as pessoas processam, recordam e dão significado às suas experiências. Ao organizar eventos em uma sequência e buscar explicações, a narrativa se torna um dispositivo essencial para estruturar a vida individual e social.

Narrar histórias implica estados intencionais, destaca a natureza deliberada desse ato, sublinhando a intenção por trás do que é narrado, em aliviar ou tornar familiares eventos e sentimentos que fazem parte da vida cotidiana. Isso aponta para a capacidade da narrativa de servir como um dispositivo de compreensão e processamento emocional, facilitando a familiarização e reflexão sobre aspectos da vida que, de outra forma, poderiam ser desafiadores.

1.3 Colaboradores/as e o Lócus da pesquisa

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram professores/as do curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana – a instituição oferece o curso regularmente desde 1976 – que lecionaram no ano de 2023, sendo um total de 19 professores/as vinculados ao colegiado do curso, que foram convidados 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. Não foram considerados os/as professores/as em gozo de qualquer tipo de licença e/ ou afastamento. Não foram considerados aqueles que responderam positivamente ao convite, mas não enviaram a disponibilidade. Não foram excluídos os/as professores/as que tenham formação em pedagogia ou licenciatura, bem como os que possivelmente tenham participado de algum programa formativo na UEFS, por entender que as narrativas destes, caso existam, enriquecem o trabalho. 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 demais não responderam e/ou responderam afirmando 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. As contas do Ativo refletem os recursos econômicos controlados por uma entidade, que são esperados para resultar em benefícios futuros. No contexto contábil, o Ativo é um dos três principais componentes do balanço patrimonial, ao lado do Passivo e do Patrimônio Líquido. As contas

do Ativo são classificadas em duas categorias principais: Ativo Circulante e Ativo Não Circulante. As contas do Patrimônio Líquido retratam o valor residual dos ativos de uma empresa/entidade após a dedução de todos os seus passivos. É o valor que pertence aos acionistas ou proprietários da empresa, reflete a posição financeira da empresa em um determinado momento.

Entendemos que o uso da metáfora mesclando nomes referindo-se a profissionais poetas cujo desempenho lírico aborda as histórias, relatos, eventos reais e as contas contábeis, tornou-se algo propício porque a pesquisa utiliza-se da narrativa, dos relatos dos colaboradores/as, o ativo representação dos bens e direitos e o patrimônio líquido representação da origem dos recursos em um balanço patrimonial, além de ser intrinsecamente relacionado com a área de contabilidade, uma vez que os colaboradores/as da pesquisa são professores/as do curso de Ciências Contábeis. Dessa forma, usamos como nome: Poeta da Reserva de Lucros, Bardo do Investimento Permanente, Poetisa da Aplicação Financeira, Trovador de Clientes a receber, Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Versa do Capital Social, Aeda do Ativo Intangível. As identidades não foram reveladas em função de cumprir as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS. A seguir apresento o Quadro 2 Perfil Biográfico dos colaboradores/as da pesquisa a fim de apresentar ao/a leitor/a elementos referentes os/as colaboradores/as, como: nome fictício, sexo, formação, tempo de docência, desta forma entendo está sendo preservada a identidade dos docentes, em vista que caso eu detalhasse mais os dados como cor, especificar o mestrado ou doutorado ficasse fácil qualquer leitor/a que conhece os/as membro/as do Colegiado de Contábeis da UEFS de identificar quem são os/as colaboradores/as.

Quadro 1 – Perfil Biográfico dos colaboradores/as da pesquisa

Nome Fictício	Sexo	Formação	Tempo de docência
Poeta da Reserva de lucros	Masculino	Doutorado	29 anos
Bardo do Investimento permanente	Masculino	Mestrado	14 anos
Poetisa da Aplicação financeira	Feminino	Mestrado	11 anos
Trovador de Clientes a receber	Masculino	Mestrado	40 anos

Menestrel da Reserva de incentivo fiscal	Masculino	Doutorado	44 anos
Versa do Capital Social	Feminino	Mestrado	24 anos
Aeda do Ativo intangível	Feminino	Doutorado	21 anos

Fonte: Elaboração própria, 2023

Dando sequência ao percurso metodológico, realizei entrevistas narrativas que, de acordo com Fanton (2020, p. 532), são constituídas “por etapas ordenadas, todas direcionadas à criação de uma situação na qual o entrevistado sinta-se à vontade e estimulado para narrar sua própria vida”. Sendo assim, seguindo o procedimento adotado, utilizei uma pergunta ampla de forma a deixar o/a colaborador/a da pesquisa à vontade, sem fazer uso de expressões linguísticas alheias ao seu cotidiano. De acordo com Souza (2014, p. 92) “ao narrarem as experiências, os colaboradores expressam representações de suas histórias de vida, no caso da narrativa, e de suas experiências docentes”.

As entrevistas foram agendadas previamente, com o horário e local estabelecidos em comum acordo entre o pesquisador e o/a colaborador/a, com uma estimativa de duração entorno de 40 a 60 minutos. De acordo com Triviños (1987, p. 149), “É conveniente que o informante e o investigador estabeleçam horário e local possíveis de entrevistas e fixem, mais ou menos, a duração das mesmas”. Nesta pesquisa narrativa, o planejamento flexível e o entendimento de que o/a entrevistado/a deve ficar à vontade refletem a possibilidade de a entrevista não ser concluída em um único encontro, podendo ser realizada em mais de um dia.

Quando pensei de que modo captar os relatos, imaginei logo no armazenamento da voz através de equipamento eletrônico, utilizando o recurso tecnológico da gravação de voz e, posteriormente, transcrevendo na íntegra para editor de texto Word e apresentando aos/às colaboradores/as. As gravações foram armazenadas no *Google drive*, uma ferramenta *online* gratuita, de armazenamento e os arquivos organizados pelo nome fictício do colaborador da pesquisa. Vale ressaltar que a voz na pesquisa narrativa é algo intrínseco, que está na sua essência, na sua natureza, na significação de si próprio. De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 195), “Na pesquisa narrativa há uma relação entre pesquisador e participantes e as questões de voz surgem para ambos”. Isso se torna um impasse para o autor ao tentar manter uma horizontalidade entre a sua própria voz e a voz dos entrevistados no texto produzido. Após a transcrição, foi enviada uma cópia da entrevista ao participante da pesquisa, a fim de que ele pudesse ter ciência do que foi transcrito e caso não concordasse, informasse por *e-mail*.

Diante de todo aparato tecnológico à disposição de uma pesquisa, acredito ser importante trabalhar além da gravação de voz, utilizando as anotações de campo que, posteriormente, se transformam em textos de campo. Nos textos de campo, pude escrever detalhes, momentos não captados pelo recurso de captura de voz como uma expressão facial ou uma expressão emotiva (lágrimas nos olhos), por exemplo. Quando rememoramos um acontecimento, podemos realizar essa ação carregados de sentimentos e/ou sermos tocados por reviver mesmo que narrativamente aquele momento. A descrição de registro é defendida por Clandinin e Connelly (2015); os autores a denominam de textos de campo por entenderem que ocorre uma criação e não um achado pelo pesquisador e colaboradores da pesquisa.

Clandinin e Connelly (2015) nos apresentam, em sua obra, elementos fundantes que organizam os estudos de narrativas: a experiência, o tempo, o saber da experiência e a reflexão. Com base nesses quatro elementos, busco construir, neste trabalho, o uso das narrativas como método e dispositivo de pesquisa. A compreensão das narrativas será feita à luz do referencial teórico da docência universitária, o trabalho docente na universidade, conforme autores como Cunha (2004), D'Ávila (2018), Ribeiro (2020) e Pimenta (2011). Baseando-se nos pressupostos das narrativas como método e dispositivo de pesquisa, nós nos apoiamos nos estudos de Clandinin e Connelly (2015), Silva e Rios (2018); a fim de compreender como as metodologias colaborativas contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em Ciências Contábeis, o embasamento são os estudos de D'Ávila (2018), Torres e Irala (2014), Andrade *et al.* (2022). Leituras complementares serão realizadas até que as narrativas sejam incorporadas por esse autor e as categorias de compreensão emergjam.

Todas as fases da pesquisa foram explicadas aos participantes e as entrevistas tiveram início logo após a concordância e assinatura do Termo de Esclarecimento Livre e Consentimento que, de acordo com Coutinho (2019 p. 63), “refere-se à obtenção do aceite para participar da pesquisa”. É importante ressaltar que o termo foi impresso e duas vias, uma de posse do entrevistado e outra de posse do pesquisador, e ele poderia ser revogado a qualquer momento.

As entrevistas narrativas foram voltadas para os seguintes aspectos: a) percurso formativo, b) experiências formativas na docência universitária, c) metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem construídas e/ou utilizadas. A entrevista narrativa viabiliza a ruptura com o procedimento rígido, fechado, peculiar das entrevistas estruturadas e até, em algumas conjunturas, das entrevistas semiestruturadas. Assim sendo, deixar o colaborador narrar seu

percurso formativo, desde a infância aos dias atuais, torna-se fundamental para conceber a pesquisa a partir das narrativas. Outro elemento importante que foi utilizado é o recurso de provocar o/a colaborador/a de forma que ele/a narre suas experiências em seu processo formativo, sem interferir, apenas realizando pequenas pontuações para direcionar ao contexto.

A entrevistas foram realizadas seguindo as fases principais da entrevista narrativa propostas por Jovchelovich e Bauer (2002): preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fase conclusiva. A preparação da entrevista envolveu um trabalho minucioso para garantir o alcance dos melhores resultados. O fato de ser professor de contabilidade contribuiu devido ao conhecimento sobre o campo de estudo e da compreensão prévia da questão central da pesquisa, o que, de certa forma, ratifica o porquê de a pesquisa ser feita com professores/as de contabilidade. No estágio da iniciação, foi solicitado que o/a colaborador/a concedesse permissão para a gravação da entrevista; em seguida, dei continuidade ao trabalho, explicando todo o processo e as fases da entrevista antes de introduzir o tópico central. Na fase da narração central, o colaborador/a da pesquisa não foi interrompido/a nem foram feitas observações por parte do pesquisador deste escopo; desse modo, a narração fluiu ininterruptamente, enquanto o/a colaborador/a demonstrou interesse. Na fase de questionamentos, quando oportuno e/ou apropriado, sem interromper a narração, solicitei ao/a participante da pesquisa que explanasse mais sobre um determinado tópico, abordado na narrativa do colaborador/a, como, por exemplo: o senhor/a falou sobre um tópico específico, me fale um pouco mais sobre isso! Na fase conclusiva, apenas informei ao colaborador/a da pesquisa que estava finalizando a gravação, isso após a finalização de sua fala.

Foram realizadas transcrições completas, 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, ponto abordamos no tópico a seguir.

1.4 Compreensão das Narrativas

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 colaboradores da pesquisa atribuem significados às suas experiências. Acredito ser importante ressaltar que, quando usamos esse tipo de análise, revisitamos repetidamente as informações, refinando as interpretações, buscando aprofundar a compreensão, o que é, muitas vezes, um processo iterativo. Para Souza (2014, p. 43):

A análise compreensivo- interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Quando menciono que a interpretação reflexiva é uma parte central, que o significado é construído socialmente e os colaboradores da pesquisa atribuem significados ao que é narrado, evoco, aqui, a teoria da interpretação de Ricoeur (2010), na qual a abordagem hermenêutica é distintiva por sua constante ênfase na tensão presente entre elementos, como: objetividade e subjetividade, compreensão e explicação, ao longo de todo o processo de interpretação.

Narrar é uma forma de criar uma compreensão do mundo, das experiências e da realidade, de estabelecer uma comunicação com os outros. Acredito que o ato de narrar está ligado diretamente às experiências das pessoas e, ao mesmo tempo, essas experiências estão intimamente ligadas à dimensão temporal que é abordada, assim como nos traz Ricoeur (2010). Em sua obra, o autor nos convoca à compreensão da relação entre tempo, narrativa e experiência humana, destacando como as narrativas constroem nossa percepção do tempo, a nossa constituição pessoal e coletiva. Nesse sentido, analisar as narrativas dos/as professores/as de contabilidade, procurando entender sobre a manifestação do mundo-da-vida desse indivíduo, as ações e os significados que atribuem à sua existência e formas de ser, a práxis pedagógica e como a partir disso constroem e entendem as metodologias no espaço sala de aula torna-se um processo formativo.

As especificidades individuais das experiências significativas dos colaboradores da pesquisa, em suas trajetórias de vida, envolvem uma análise cuidadosa da narrativa para identificar metáforas, símbolos, ironias e outros elementos que contribuem para o significado como um todo. Assim, os textos de campo apresentam-se como uma potente fonte, uma vez que podemos registrar expressões que o recurso de gravação de voz não capta. O entendimento dos textos de campo é defendido por Mota e Silva (2022, p. 78):

A construção dos textos de campo nos provoca realizar deslocamentos outros para entender os processos formativos desses/as docentes e buscar pensar narrativamente sobre as experiências narradas [...]Os textos de campo, portanto, são as narrativas de participantes da pesquisa provocados/as pelos modos de compreender e interpretar a docência que pesquisadores/as narrativos/as se colocam a realizar no movimento de ler, compreender e interpretar tais narrativas, valorizando os sentidos que o/a próprio/a narrador/a imprime.

Ao eleger a análise compreensiva-interpretativa com base na hermenêutica, para análise das narrativas, assumo o entendimento de que “o importante em uma análise compreensiva-interpretativa não é a razão, mas o significado contido nessa narrativa” (Vieira, 2022, p. 80). Corroborando esse pensamento no processo de análise, segui o que é proposto por (Silva, 2017, p.65):

[...] i. produção da transcrição e registro das ocorrências: entonação, timbre, tessitura, gestos, mímicas etc.; ii. realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas, observando as singularidades, regularidades e irregularidades em cada uma; iii. Separação das informações que aparecem de forma isolada nas narrativas; iv. triangulação dos dados, observando o que apareceu na observação.

A hermenêutica também sustenta a noção de que a compreensão ou interpretação de uma narrativa já incorpora elementos que presumem uma compreensão ou interpretação da própria narrativa. Isso se deve ao fato de que a perspectiva hermenêutica enxerga as narrativas como o resultado das experiências, opiniões e concepções de um indivíduo. Para Vieira (2022), a abordagem do pesquisador/a em relação à compreensão hermenêutica de uma narrativa não deve ser passiva diante de sua criação. Inicialmente, essa compreensão é desenvolvida levando em consideração o contexto do narrador/a, da narrativa e o seu/sua próprio/a, enquanto pesquisador/a. Confesso que, ao ler o que nos traz Vieira (2022), reflexionei sobre a minha abordagem enquanto pesquisador narrativo por dois pontos de vista que, ao mesmo tempo, fundem-se em um só: o da compreensão no tocante a compreender o que a narrativa do colaborador/a apresenta em um determinado contexto, espaço e tempo e o da interpretação dos sentidos, significados atribuídos pelo narrador/a as suas experiências, esses dois pontos emergem no fazer da pesquisa como elementos importantes da análise compreensiva-interpretativa.

As leituras dos autores que utilizo na construção desta pesquisa como suporte teórico-metodológico e os princípios da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2015), reforçam o meu entendimento e minha constituição enquanto pesquisador narrativo, pois acredito que através da narrativa podemos reconstruir e refletir sobre alguns momentos vividos, o que contribui para emergir conceitos que o relato de experiências de vida viabiliza. Dessa forma, proponho, através desses conceitos, mapear as metodologias colaborativas utilizadas por docentes do curso de Ciências Contábeis, bem como analisar as singularidades das metodologias colaborativas no processo de desenvolvimento de aprendizagens específicas do profissional de Ciências Contábeis, ambos objetivos específicos do escopo em tela.

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O ser humano lida com o aprendizado desde o nascimento; aprendemos seja por indução ou dedução, inicialmente pela necessidade de adaptação ao nosso contexto e posteriormente para realizar intervenções de maneira a transformar e recriar (Freire, 2021). 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 profissionais da educação desempenham uma variedade de funções que vão além do 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 ato de lecionar, inclui também promover a compreensão, a participação dos alunos/as e criar um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem.

Sob a ótica universitária, a docência se constitui de saberes pedagógicos desenvolvidos no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de promover o ensino e a aprendizagem utilizados na formação de futuros profissionais (Gifted, 2016). A atuação como docente no ensino superior requer uma interligação inseparável entre ensino, pesquisa e extensão. Essa característica envolve tanto a geração quanto a disseminação do conhecimento, de forma a destacar a importância da reflexão e problematização por parte do professor/a, integrando componentes curriculares, projetos de pesquisa e extensão.

Olhando para minha história de vida na prática da profissão docente, observo que o professor/a desempenha diversas tarefas para as quais não recebeu formação formal; é um trabalho muitas vezes invisível e subestimado, embora exija tempo e a aplicação de elementos oriundos do conhecimento constituído no cotidiano, “elementos do cotidiano que interferem nas práticas educativas do docente universitário” (Silva; Lima; Vieira, 2023, p. 1). Contudo, para ingressar na docência universitária, existem duas formas: concurso público ou seleção, ambas solicitando no mínimo como formação inicial graduação e especialização, com pesquisa numa área específica do conhecimento; quanto às outras duas funções da universidade, ensino

e extensão, nem sempre há requisitos específicos estabelecidos. Nesse contexto, surge um desafio para as instituições de ensino superior: a transição de uma abordagem de ensino centrada na docência, no profissional docente, para uma abordagem centrada na aprendizagem, “vivemos em um tempo em que a universidade tem sido desafiada a reconstituir-se diuturnamente, considerando os cotidianos daqueles que a habitam” (Silva; Lima; Vieira, 2023, p. 2). Assim, entendo que a educação tem como princípio norteador dar robustez ao discurso científico e profissional da docência, de modo que o conhecimento produzido a partir do ensino e da aprendizagem seja disseminado e, nesse movimento, ocorra o diálogo e a interação com a sociedade.

Diversos autores apontam a universidade como um espaço de formação (Rios, 2011), de preparação de indivíduos para o exercício profissional (Pimenta; Anastasiou, 2002). A docência universitária está ligada diretamente à formação e, de acordo com Ferreira (2022) não se pode entender o profissional sem entender a sua formação, o seu processo formativo e a sua didática:

Pensar em educação sem pensar no profissional que atua nela de nada adiantaria, pois, a educação, como atividade relacional, somente se realiza por meio da ação entre pessoas: de um lado, o profissional docente; de outro, o aluno. Daí a importância da formação desse profissional em busca do aperfeiçoamento não só da sua didática, mas também, da sua habilidade de fazer com que os educandos se sintam motivados, enfim, sintam-se parte do processo de ensino e de aprendizagem (Ferreira, 2022, p. 1361).

Nesse contexto, temos um marco para formação docente no Brasil, o qual se dá com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996. Com a legislação posta, modificações são sugeridas tanto para os cursos de formação de professores/as quanto para as instituições formadoras. É a Lei Brasileira mais importante que se refere à educação, regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil desde a educação básica até o ensino superior. De acordo com Ferreira (2022), não há regulamentação de um curso específico para formação de professores/as no Brasil, o marco da legislação docente no país, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, não prevê obrigatoriedade e o seu artigo número 66 permite que o profissional docente seja preparado em cursos de Pós-Graduação.

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.

A discussão acerca da formação e da docência universitária não é algo novo; autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003), Cunha (2010c) dentre outros, já abordam e discutem em suas pesquisas à docência universitária. Feldkercher (2015, p. 228) afirma:

Analisando o ingresso e a progressão na carreira docente superior, parece-me que o aspecto que pouco é considerado é justamente a docência. O ingresso e a progressão na carreira docente não dependem do ensino, da prática pedagógica ou da formação para tal atividade.

O pensamento desses autores em conjunto com Feldkercher (2015) me instigou a refletir sobre a docência a partir da minha própria história como professor de contabilidade, para investigar de que forma o habitar à docência se constituiu no meu processo. Ao reflexionar sobre a minha história como docente habitando a docência, vejo o trabalho docente como algo prazeroso, gosto de estar em sala de aula com os discentes e ou outros professores/as, conversando, dialogando, discutindo sobre pontos, temas, textos, me construindo enquanto sujeito da docência.

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 profissional ser reflexivo, crítico, competente e capacitado 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 Versa do 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.[...] hoje eu vejo como docente que nós precisamos educar os nossos estudantes a ter esse tipo de movimento (Versa do 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 Versa do 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 é ratificada 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), a 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/as capazes de desenvolver uma formação continuada com relação à habilidade pedagógica; a metodologia partindo da reestruturação 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 formação 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, vou desconstruindo o entendimento leigo e equivocado de que para ser professor basta ser um bom profissional, com conhecimento acumulado e de que o professor/a deve seguir os mesmos métodos e/ou formas de ensino dos seus 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 Bardo do 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 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 (Bardo do Investimento Permanente, Entrevista, 2023).

Ao narrar, o colaborador Bardo do 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 aplicada 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 me faz refletir sobre a necessidade de uma formação docente para os professores/as da área de Ciências Contábeis e o habitar da profissão docente, como o profissional se constitui como/enquanto docente para docência. A narrativa do colaborador me faz refletir 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 alunos. O colaborador está destacando numa ação-reflexão-formação a diferença entre ser um especialista em determinada área e ser um professor

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.

Sentado em frente ao computador após ler a narrativa do colaborador Bardo do Investimento Permanente e diversos textos, olho pela janela e vislumbro as nuvens com uma coloração escura, cor de chumbo, o que me remete as trovoadas. O som da chuva, o gotejar da água batendo na janela como o som de uma sinfonia tocada por uma orquestra, me refresca e, nesse momento, transcendo o meu processo formativo: como eu entendia à docência universitária até este momento e como passei a entender; confesso que a abordagem de Mota e Silva (2020) sobre os enredamentos da docência e o relato de Bardo do Investimento Permanente abriram meu campo de visão ao fixar a paisagem pela janela. Os conceitos estudados, as reflexões e ressignificações me 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 discentes, esse pensamento é também defendido por Ribeiro e Cunha (2010).

Torna-se interessante abrir um parêntese no texto e explicar que a janela serve como uma moldura, mas, aqui nesta narrativa, apresenta-se como um ponto de vista, um olhar, um abrir-se a novas perspectivas, experiências, análises e interpretações da construção do conhecimento aqui discutido. Nesse sentido ao definir o campo de visão e posicionar o observador, nesse caso o autor que escreve este escopo, para mim, a minha janela funde o espaço bidimensional da moldura ou o plano de representação de uma simples forma retangular com um plano tridimensional: espaço, tempo e experiência, convidando a um movimento de reflexão crítica sobre o ser docente de caráter ontológico, ou seja, que se preocupa em estudar o ser. Observar a janela ou olhar através dela são opções disponíveis tanto para quem está dentro da pesquisa quanto para os possíveis leitores que estão do lado de fora.

Ora, se aprendemos a docência através das experiências, conforme nos trazem Ribeiro e Cunha (2010), automaticamente entro num movimento de pensar essa experiência de acordo o que me traz Larrosa (2002) onde a experiência é aquilo que nos atravessa, que nos ocorre, o que nos marca, o que é vivido e sentido. Não é o que simplesmente ocorre, não é o que se passa, ou o que toca.

. À vista disso, entender as metodologias colaborativas a partir do conceito da experiência do que nos acontece e nos toca me leva a entender também a docência e como se

dá o processo de construção das metodologias colaborativas na docência universitária, partindo do ponto de vista que não existe docência sem metodologia e vice-versa.

Em um trecho de sua narrativa, a colaboradora Versa do 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[...] (Versa do 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. De acordo com Silva (2017), 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 Versa do 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, compreendo 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 professor/a de contabilidade revelam-se importantes elementos para entender as metodologias utilizadas e/ou construídas pelos 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 falo de espaço e tempo, executo 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 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 Trovador 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, a 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 (Trovador de 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 Trovador de Clientes a Receber, e que acredito ser fundamental considerar, é a temporalidade e a perspectiva do narrador quando relata a história de vida. Trovador de 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 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 visitar 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.

Sei 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 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 Araújo *et al.* (2015) e 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 Menestrel da 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 os discentes [...] (Menestrel da 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 Menestrel da 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 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. Alvorço-me a dizer que essa reinterpretação se apresenta como uma rica tapeçaria da narrativa que ilustra a complexidade da condição humana.

Ao me afastar um pouco e olhar para minha trajetória como docente, após mergulhar na história de vida do colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, observo que, nos anos iniciais da carreira, tive algumas dificuldades, hoje sei, a partir das experiências vividas, que muitas dessas dificuldades ocorreram devido à falta de elementos e discussões pedagógicas que não tive no meu processo formativo inicial. Lembro-me que tive a ajuda de minha mãe (professora, com licenciatura, formada pela UEFS) na elaboração dos planos de aula, de como se portar em sala.

Sempre tive o desejo de lecionar, vejo o ato de ensinar como algo sublime, estar na sala de aula, interagir com os estudantes, trocar conhecimentos é algo que me instiga, estimula e é prazeroso. Inicialmente, sempre tive em mente não reproduzir algumas atitudes de meus mestres/as que considero autoritárias, mas eu não tinha uma formação nem o conhecimento profissional sobre isso. Com base nos conhecimentos construídos em um movimento autorreflexivo ao logo do habitar a docência, ratifico a ideia que não posso e não devo 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”.

Na minha jornada como docente, me inspirei e me inspiro em professores/as que mantinham uma relação de interação comigo e com os demais colegas de turma. Hoje, como professor, aluno do PPGE/UEFS, após o meu encontro com as teorias da educação, sei que esses professores/as que me inspiraram a ser professor tinham uma relação dialógica, que respeitavam o estudante enquanto um ser dotado de saberes prévios e que estimulavam a interação social.

Entendo que estar em sala de aula é sempre um desafio. Assim como nos traz Ferreira (2015), o desafio de entender o estudante, de saber suas expectativas diante do componente curricular ofertado, de buscar modos de instigar o pensamento crítico e reflexivo, de promover uma aprendizagem significativa e de utilizar e/ou criar metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem. Acredito que sem uma compreensão do que significa ser um professor e vivenciar a profissão docente, sem considerar as teorias educacionais que apresento nesta pesquisa, e sem o comprometimento do profissional com seu desenvolvimento contínuo, o ato de ensinar deixa de ser um desafio estimulante.

Destarte, a parti das reflexões realizadas e da (re)significação da profissão docente, entendendo que a temporalidade está presente no fazer docência, na docência e no constituir-se como docente, trago, a seguir, um tópico que acredito ser importante na minha formação enquanto docente por dar vida e sentido às práticas que executo em sala de aula, mas que até o meu encontro com o grupo NEPPU não tinha um nome específico que é a afetividade na relação professor/a e estudante.

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

O meu encontro com a afetividade se deu no momento que ingresse no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Durante as reuniões com os demais membros/as, fui observando nas narrativas e discussões com os pares a forma particular e/ou peculiar que os professores/as abordavam e/ou tratavam seus alunos/as. Em uma ação crítico-reflexiva, fui percebendo que muitas daquelas práticas pedagógicas identificadas nas narrativas

dos pares eram realizadas por mim também no dia a dia em sala de aula; no entanto, eu não tinha um nome, um conceito para elas.

Nesse sentido, o NEPPU foi decisivo na minha construção como docente, levando a um movimento reflexivo e de entendimento da minha prática pedagógica, da minha forma de lidar com os alunos/as, de estar em sala de aula e habitar a docência, o que é regido 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) que, até então, eu não tinha um entendimento científico e hoje sei que se trata da afetividade que é amplamente discutida nesse grupo de pesquisa.

O termo afetividade abrange vários significados, no contexto pedagógico, especialmente na relação entre o professor/a e os alunos/as na sala de aula, a afetividade é considerada simultânea de dimensão e relação afetiva. Entendo 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. Cabe ressaltar que os diálogos, as discussões, os debates realizados no NEPPU se constituem não em só produzir e/ou fazer ciência, mas também como um processo formativo do professor/a para/na docência.

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 alunos 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 Poeta da 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 (Poeta da Reserva de Lucros, Entrevista, 2023)

A narrativa de Poeta da 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. Percebo 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 em 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 estudantes ressalta uma perspectiva pedagógica centrada no/a aluno/a e na promoção de um aprendizado significativo.

As reflexões provocadas a partir dos encontros no NEPPU evidenciam que a afetividade se constitui como um instrumento de aproximação com o discente. Em seu relato, o colaborador Trovador de 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 pra 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 (Trovador de 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 Trovador de 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 ao fato de alguns de seus alunos/as enfrentarem desafios logísticos, como morar em outras cidades, o colaborador da pesquisa mostra atenção para com os/as eles. Essa prática e/ou *modus operandi* da docência contribui para estabelecer uma relação de confiança e transparência entre o professor e os discentes, demonstrando cuidado com as situações individuais de cada um.

A ênfase no respeito é central na narrativa do professor Trovador de Clientes a Receber, contemplando uma compreensão fundamental da importância do tratamento ético, igualitário, numa proporção de horizontalidade em sala de aula. Desse modo, percebo 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, vejo 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, Trovador de Clientes a Receber relata:

[...] quando você não cria barreiras para questionamentos do aluno na sala. Você está no círculo respondendo a questão, você senta 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 (Trovador de Clientes a Receber, Entrevista, 2023).

A narrativa de Trovador 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 junto com os/as alunos/as.

A prática de construir juntos, 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 (2021). Durante a narrativa do colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, percebi a ênfase dada pelo professor às palavras respeito e cuidado:

[...] então, faço a primeira avaliação, faço a segunda avaliação com data que é 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 distante daqui, que vem de lá e o ônibus quebra etc. (Menestrel da 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 Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal revela uma perspectiva fundamental sobre sua prática docente, centrada no respeito aos/às 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 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 e que tem o maior cuidado, Menestrel da 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 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 Bardo do 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 para principalmente cuidar desses alunos (Bardo do Investimento Permanente, Entrevista, 2023).

Ao abordar a presença de alunos excelentes e outros considerados "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 Bardo do 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.

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. Uma autora que se destaca nessa discussão é a Prof.^a Marinalva Ribeiro, Pós-Doutora em educação cofundadora do grupo NEPPU. 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 Poeta da 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 são 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, daquilo 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 doído 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 (Poeta da Reserva de Lucros, Entrevista, 2023).

A narrativa do professor Poeta da 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 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 Poeta da 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 entendo como um ponto que interfere na relação professor/a e o/a estudante.

A narrativa de Poeta da Reserva de Lucros destaca as consequências da distância geográfica na performance acadêmica, especialmente para aqueles 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 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 doído para chegar a hora de ir embora" ilustra a dificuldade enfrentada.

Poeta da 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 Poeta da Reserva de Lucros reflete não apenas as dificuldades práticas enfrentadas pelos alunos/as, mas também as implicações emocionais e motivacionais desses desafios. Ao ter um olhar sensível para as dificuldades enfrentadas pelos discentes e o entendimento disso como desafio para o docente, Poeta da Reserva de Lucros me faz entender 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 omissivo/a, negligente e/ o relapso/a, trata-se de praticar a afetividade efetivamente no cotidiano da docência universitária.

No recorte da narrativa do colaborador Poeta da 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 conteúdo e métodos de ensino, mas também das relações interpessoais e do ambiente emocional para uma aprendizagem efetiva.

Destarte, é nessa perspectiva do habitar a docência universitária com afetividade, que sigo com você querido/a leitor/a, para o terceiro capítulo, no qual apresento as discussões sobre a formação docente, a falta de uma formação pedagógica inicial para o/a professor/a de contabilidade, passando pela hetero, eco e autoformação, a partir das narrativas de professores/as de Ciências Contábeis.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CONTABILIDADE

A formação de professores/as é um tema recorrente dentre os estudos na área de educação; todavia, de acordo com Devechi e Ttrevisan (2011) pouco se tem avançado apesar do número crescente de estudos sobre o tema, o que é apontado por alguns autores como um dos problemas de investigação na área de formação docente.

A solução dos problemas culturais, sociais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país, na visão de muitos autores perpassa pela discussão sobre a formação de professores/as, o que não se restringe apenas a profissionais da área de educação, mas também a profissionais de outras áreas (Devechi; Trevisan, 2011). O pensamento dos autores contribui para o entendimento de que, nas mais diversas áreas e dentre elas a contabilidade, existe a preocupação com a formação do professor. Essa preocupação com a formação pode ser vista na narrativa da colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira:

Inicialmente assim já defendo que enquanto formação pedagógica nós no nosso processo de aprendizagem enquanto professor em formação não tivemos nenhum instrumento pedagógico formal nessa perspectiva de construção didática, metodologias, não é? [...]enfim a gente tem um desafio profissional nessa perspectiva de formação (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

Em sua narrativa, a colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira destaca a importância da formação pedagógica para os professores/as em formação. Ela começa ressaltando que, em sua opinião, durante sua própria formação como professora, não foi fornecido nenhum instrumento pedagógico formal que abordasse a construção didática e as metodologias de ensino. Isso indica uma lacuna na preparação dos professores/as, pois esses aspectos são cruciais para garantir uma educação eficaz. A preocupação com a formação docente apresenta-se de forma contundente e o fato de que os professores/as em formação podem não estar recebendo a preparação necessária para enfrentar os desafios profissionais que encontrarão ao ingressar na carreira docente é preocupante. Essa configuração de desafio e não de problema me faz refletir que a formação docente é dinâmica e não algo estático, uma vez que, no cotidiano em sala de aula, somos desafiados/as garantir uma educação de qualidade todos os dias.

A formação enquanto docente e/ou profissional, uma vez que a docência é uma profissão, é algo que permeia as histórias de vida profissional das mais variadas formas. Nesse sentido, no recorte da narrativa de Versa do Capital Social, emerge a formação numa perspectiva autodidata:

[...] eu fui buscar o conhecimento nas outras ciências para me fortalecer enquanto profissional e isso é muito importante. Só que eu fiz isso de forma autodidata. Hoje nós estamos é formando profissionais expert na área técnica vamos assim dizer, não sei se com tanta expertise, mas muito focado na área técnica, esquecendo das questões comportamentais e inclusive de reforçar para esse estudante que ele vai ser inserido em um mercado, onde todos os desafios e problemas virão da maneira mais complexa possível. (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

A narrativa de Versa do Capital Social destaca uma percepção crucial em sua jornada profissional: a compreensão de que a completude profissional vai além do conhecimento técnico. Ela reconhece a importância de buscar conhecimento em diversas áreas além da contabilidade para fortalecer sua prática como profissional docente. O relato enfatiza o caráter autodidata desse processo, indicando que Versa do Capital Social tomou a iniciativa de buscar esse conhecimento de forma independente, o que, de certa forma, exprime sua autenticidade e proatividade em sua busca por uma formação abrangente.

Versa do Capital Social destaca a importância de educar os estudantes para adotarem uma mentalidade semelhante. A ideia de incentivar os/as alunos/as a buscarem conhecimento além de sua disciplina principal reflete uma visão mais holística da formação.

Nessa perspectiva, em uma ação compreensiva e reflexiva do que possa vir a ser uma formação autodidata, venho reflexionar a partir do entendimento de Pineau (1999), referente à existência de três forças distintas de formação: a ação dos outros (heteroformação), a influência do meio ambiente (ecoformação) e, de maneira dependente e conectada a essas duas, a formação do eu (autoformação); ele sugere que a autoformação representa uma força adicional que, embora relacionada às outras duas, possui sua própria dinâmica:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da via mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional (Pineau, 1999, p. 1).

Ao introduzir a noção de autoformação, Pineau (1999) cria um campo tridimensional de tensões na formação profissional. Ele destaca a natureza dialética dessas interações, sugerindo que as forças de formação não podem ser reduzidas a uma simplificação unidimensional; em vez disso, há uma inter-relação dinâmica entre a influência dos outros, o ambiente externo e a formação interna do eu. Essa abordagem tridimensional sugere que a formação não é apenas um produto da interação entre agentes externos, do ambiente, mas também é influenciada pela dimensão interna do indivíduo, como eu enquanto indivíduo vejo e trabalho a minha própria formação. Pineau (1999) enfatiza a complexidade do processo de formação, destacando a interdependência e as tensões inerentes a essas três forças. Essa perspectiva tridimensional oferece uma visão mais abrangente e integrada do fenômeno formativo.

A noção de autoformação como um processo de apropriação do poder de formação, envolve: assumir o controle desse “poder”, tornando-se sujeito e, ao mesmo tempo, ser o objeto de aplicação, ou seja, aplicá-lo a si mesmo. Nesse sentido, a autoformação, em suas etapas finais, implica, no primeiro momento, assumir o controle desse “poder”, tornando-se um sujeito ativo nesse processo. No segundo momento, envolve a aplicação desse poder a si mesmo, tornando-se simultaneamente objeto de formação. O autor destaca a dualidade fundamental dessa operação, na qual o indivíduo se desdobra em um sujeito e um objeto autorreferencial. Essa autorreferencialidade cria um espaço próprio, um meio no qual o sujeito pode se distanciar minimamente da influência externa, especialmente da heteroformação (influência de outros) e da ecoformação (influência do ambiente).

Diversas pesquisas visam reflexionar sobre a prática docente através da investigação da formação, “refletir não é apenas pensar, mas pensar no sentido de evoluir, de melhorar, de fazer uma meta-avaliação da prática” (Garcia; Cunha, 2021, p.177). Nesse sentido, infere-se que a reflexão sobre a sua própria prática docente se torna um processo formativo, de aprendizado e entendimento com base em suas próprias experiências no ato de lecionar.

Mesmo com a diversidade de profissionais nas inúmeras áreas que atuam na docência universitária, é perceptível que poucos são os que possuem formação pedagógica que contribua para a construção do profissional como professor. O pensamento de Pimenta e Anastasiou (2005) me leva a refletir que a formação pedagógica é um elemento importante na construção do sujeito enquanto professor/a independente da área de atuação.

A colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira, em sua narrativa, ressalta a necessidade da formação, no caso o mestrado foi o seu próximo passo natural logo após a graduação:

Já na graduação, terminando essa perspectiva de ensino e aprendizagem, metodologia me ajudou nessa perspectiva de entender que: para estar em sala de aula atuando enquanto educador a gente precisa da formação necessária. Aí eu fui buscar essa formação para realizar o mestrado, então era o passo da pós-graduação. Eu fui me preparar tanto para aprovação nas provas, aprender como os professores davam aula, como eram os conteúdos. Então eu assisti palestras em outros cursos, fui para o curso de letras, fui para pedagogia na graduação para beber um pouco dessas fontes e no mestrado com o tirocínio docente, então aí aquele momento de já estar enquanto professor em sala de aula (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

A colaboradora reconhece a importância da formação docente na preparação para a carreira docente; essa ação reflexiva em sua narrativa aponta a necessidade de se preparar, aprimorar e construir conhecimentos por parte do professor/a deve ocorrer antes mesmo de iniciar a carreira de professor/a. A atuação na docência exige que o processo de formação seja constante e duradouro. À medida que os professores/as ganham experiência, fica evidente que essa trajetória exige uma formação contínua por parte do/a educador/a o que é defendido por Freire (2001) em sua obra *Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra*. A formação docente do professor/a constitui-se em um processo contínuo, que se baseia na análise crítica e reflexiva de sua prática docente; a prática de ensinar não pode existir sem a prática de aprender.

O ato de ensinar é uma atividade que não é das mais simples devido à singularidade de ter nas relações humanas a interação entre os sujeitos e seus significados para cada um uma das suas bases de sustentação. Portanto, não há um paradigma que possa ser usado em todos os contextos, uma receita, uma fórmula.

Ao mergulhar nas leituras, vou descobrindo que estudos sobre a prática da docência vêm crescendo a partir das dificuldades enfrentadas no lócus de sua atuação. Mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente, no período que se inicia na segunda metade do século XX, foi o objeto de estudo do trabalho de Cunha (2013) intitulado *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*.

O trabalho de Cunha (2013) traz um recorte das tendências investigativas na formação do professor. Esse estudo traz o entendimento da importância do lugar da formação ao trazer a discussão de questões da formação docente sob a óptica de diversas disposições. O Quadro 2, a seguir, traz um apanhado das tendências segundo a autora, o que serve de base para o entendimento do processo de evolução da formação de professor ao longo dos anos.

Quadro 2 – Tendências do processo de evolução da formação de professor:

Tendências	Estudos	Períodos
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de	1990/2000

Tendências	Estudos	Períodos
	verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: Cunha (2013).

A formação profissional docente transcorre toda a tradição da educação que, em um movimento de reflexão, requer uma apreciação de sua história que colabore para entender os percursos que elegemos ao exercer o ofício de educar. Nesse sentido, o quadro apresentado por Cunha (2013) é importante recurso para entendermos o papel da formação docente e de que forma essa formação está relacionada ao fluxo contínuo de referências e sentidos que nos constituem no contexto prático do trabalho docente universitário. A partir Quadro 2, observa-se a transição do paradigma da racionalidade técnica para uma compreensão mais ampla das características educativas. As mudanças nesse paradigma influenciaram a forma como o conhecimento sobre educação é produzido, com uma abordagem mais contextualizada e sensível. Assim, o espaço de trabalho do/da docente é reconhecido como um ambiente

formativo, onde ele/ela constrói saberes e/ou também contempla as condições objetivas de sua existência e profissionalização; essa abordagem tem sido uma tendência constante nas pesquisas.

Um ponto de vista e ou perspectiva importante a ser observado, a partir do que nos propões Cunha (2013), é o destaque para o termo “professor um sujeito reflexivo” e a incorporação das epistemologias da prática “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2004, p. 255).

Entender as tendências de pesquisa em formação profissional ajuda a entender as práticas e metodologias utilizadas pelo profissional docente. No Quadro 1, observa-se o professor a partir de diversos pontos de vista: sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade e que se entende com alguma coisa prática, o profissional que entende que sua identidade é uma construção social, o educador que evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista, o professor como sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Entretanto, está exposto claramente que dentre as tendências encontra-se o profissional que constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em comparação com o contexto cultural e institucional onde atua. Partindo dessa perspectiva, o acesso às narrativas sejam elas de desenvolvimento profissional ou cultural possibilita o estudo de particularidades como a construção da identidade docente, em um processo eminentemente formativo, o que, dentro da formação de professores/as, tem sido tomado como atividade de formação inicial e contínua, como prática de pesquisa e de intervenção (Oliveira, 2011). A narrativa é amplamente difundida nos estudos sobre formação de professores/as conforme Oliveira (2011, p.290):

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir. Os conceitos de narrativa, história e biografia são cada vez mais usados por investigadores das ciências humanas, como da sociologia e da educação.

Autores como: Silva e Rios (2018), Mota (2022), Vieira (2022), dentre outros, utilizam as narrativas tanto como procedimento quanto como dispositivo de pesquisas voltadas para a docência, bem como para a formação de professores/as.

No campo de formação de professores/as, as narrativas têm sido recolhidas como práticas de pesquisa, de intervenção, de formação inicial e contínua. Conforme Oliveira (2011), as narrativas colocadas à disposição permitem o estudo de singularidades, como a construção da identidade docente, uma vez que, ao contar sua história, o colaborador apropriar-se dela em um processo formativo.

Refletindo sobre o quadro apresentado por Cunha (2013), observo através da janela da inquietação, da investigação, como as metodologias colaborativas vão sendo construídas pelos professores/as a partir das tendências do processo de evolução da formação. Nesse sentido, entendo que a evolução da formação de professores/as e o desenvolvimento de metodologias colaborativas estão interligados, uma vez que as tendências na formação destes/as frequentemente influenciam a forma como as metodologias de ensino são construídas. À medida que a formação de professores/as evolui para valorizar a aprendizagem significativa, a autonomia e a participação na construção do conhecimento, as metodologias colaborativas tornam-se mais proeminentes, como a aprendizagem entre pares, que é uma abordagem que contribui para um ambiente de ensino e aprendizagem mais rico e dinâmico, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional onde o aluno/a tem autonomia, o que é defendido por Freire (2021).

Na construção desta pesquisa, ao olhar para trajetória que percorri, minha memória afetiva me faz voltar a atenção ao Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (PROFACE), um agente provocador para a reflexão sobre a minha formação docente, de como habito a profissão docente e a minha prática pedagógica. O PROFACE surgiu em meu processo formativo através de um curso disponibilizado pela PROGAD/UEFS. O programa faz parte da política institucional da IES, está conectado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), institucionalizado e regulamentado pela resolução CONSU 084/2022, que apresenta em seu artigo 2º os princípios norteadores:

I – Compreensão de que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional, no sentido de construção do processo identitário do docente no Ensino Superior; II - Valorização da experiência como elemento fundante do processo de formação e do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; III - Reconhecimento de que a qualificação das práticas pedagógicas repercute nas aprendizagens e formação dos futuros profissionais das diversas áreas; IV – Desenvolvimento da autonomia didático-pedagógica do docente, privilegiando o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica diante da sua própria atuação; V

- Articulação e potencialização das políticas dos diversos órgãos da gestão, assim como projetos e programas de pesquisa e extensão, que tenham relação com a formação didático-pedagógica dos docentes da universidade. VI – Compreensão de que o fazer docente, em suas práticas pedagógicas e ou experiências educativas, deve levar em consideração as dimensões éticas, político-sociais, de diversidade, de inclusão e de ações afirmativas (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022, p.2).

Os princípios norteadores do PROFACE convergem para a formação do professor/a de forma a criar um “desenvolvimento da autonomia didático-pedagógica do docente, privilegiando o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2022, p. 2). A criação de novas estratégias citadas no texto da Resolução CONSU 084/2022 traz uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor/a e dos instrumentos e ou metodologias utilizadas por esse profissional no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vislumbro e utilização e criação de metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem a partir da interação e compartilhamento de experiências entre os pares nos cursos, seminários e palestras ofertados pelo PROFACE.

Ao institucionalizar e regulamentar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (PROFACE) da UEFS, a Resolução CONSU 084/22, traz em seu artigo 3º os principais objetivos do programa:

I- Implementar programas e projetos de valorização e qualificação da prática didático-pedagógica; II- Identificar, através da interlocução processual e contínua com a comunidade acadêmica, as necessidades formativas relacionadas à qualificação das práticas didático-pedagógicas dos docentes; III- Alinhar as ações conforme orientações estratégicas e acadêmicas do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS; IV- Acolher os novos docentes no que concerne aos aspectos didático-pedagógicos da prática docente; V- Colaborar com a implementação da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na universidade; VI- Fomentar nas práticas didático-pedagógicas dos docentes, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, no contexto de uma universidade afirmativa; VII- Investir na dimensão coletiva da formação, por meio das partilhas de experiências e produção de práticas coletivas entre pares, com a criação de grupos de estudos por temáticas de interesses comuns e que instigue o desenvolvimento de pesquisas sobre a pedagogia universitária; VIII- Identificar, divulgar e assessorar ações inovadoras produzidas pelos docentes por meio de suas práticas pedagógicas, através de relatos de experiência, incentivando a publicação de materiais que sistematizem as produções e valorizem os esforços coletivos em favor da qualificação das aprendizagens na universidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2022, p.2).

Dentre os diversos objetivos que o programa possui, está “[...] investir na dimensão coletiva da formação, por meio das partilhas de experiências e produção de práticas coletivas

entre pares [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2022, p. 2), que é o objetivo que particularmente me conduz a um movimento reflexivo sobre a formação docente, docência universitária e experiência que vem sendo discutido ao longo desta pesquisa. As ações do programa reforçam a ideia de que podemos ter momentos formativos a partir do compartilhamento de nossas experiências e vivências.

Ao destacar esse objetivo, quero evidenciar a relevância da tríade formação docente, docência universitária e experiência para o processo formativo do professor principalmente dos que não cursaram uma licenciatura como os/as professores/as que são bacharéis em Ciências Contábeis. Ao partilhar as suas experiências com os pares, o profissional da educação gera um movimento dialógico de composição do saber a partir dos desafios do dia a dia em sala de aula. Nesse sentido, Lima (2016, p.177) nos traz “A experiência é fonte de saber, mas de saber consciente, de saber que transforma, que mobiliza, que vira ao avesso, que forma”.

Quando participei do Curso de Extensão sobre Avaliação e Aprendizagem, ofertado pelo PROFACE/UEFS, ministrado pelo professor Iron Alves, o mediador fez a seguinte pergunta aos participantes: “Em uma indústria, quando um lote de produto é reprovado qual a ação tomada?” Os participantes responderam em sua maioria: “Recolher o produto”, em seguida o professor falou: “Então, porque em uma sala de aula, quando um percentual considerável de alunos é reprovado, não fazemos isso?” Confesso que saí da sala naquele dia com a mente em ebulição reflexionando sobre o que discutimos. Esse momento formativo me fez um movimento reflexivo de toda minha prática docente, desde a forma de me expressar em sala de aula até a elaboração das avaliações que, após esse momento formativo, passei a chamar de atividades de aprendizagem, no intuito de desmistificar a ideia de medo da prova por parte do estudante. Passei a perguntar aos estudantes como foi a atividade para eles, se as perguntas estavam de forma clara, de fácil entendimento, também passei a solicitar que os/as alunos/as observassem o que erraram e qual seria o entendimento/conceito correto. Mudei o modo de agir em sala, buscando sempre a melhor forma para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e dei os primeiros passos na busca para compreender as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem.

O movimento que executei de reflexão e mudança na prática pedagógica parte do princípio de que, ao refletir sobre determinado assunto, eu também aprendo. Nesse sentido, Silva e Souza (2022, p. 9) nos trazem o entendimento que:

A formação de professores deve assumir a prática centrada na aprendizagem dos alunos e também como lugar de reflexão e de formação tanto para os discentes quanto para os docentes. Sendo assim, no exercício da docência, ele aprende refletindo sobre a sua prática, e não acumulando conteúdos para transmitir aos estudantes.

Ao discutir a formação docente, percebo ser necessário olhar a formação do professor/a a partir de uma perspectiva colaborativa, a fim de o docente ter base para atuar nessa perspectiva, com o intuito de evitar que o profissional da educação incorpore, em sua postura docente, posturas autoritárias, de uma educação cartesiana³ adotada por alguns de seus mestres.

3.1 O que dizem algumas pesquisas sobre a formação pedagógica do professor de contabilidade

O que aqui escrevo nesse movimento rápido, entretanto, necessário, parte da ideia de que a função desta seção é conectar a narrativa construída na pesquisa com alguns estudos desenvolvidos sobre a formação pedagógica do professor de contabilidade, de modo a apresentar ao leitor/a elementos que justifiquem o relato que está sendo apresentado por entender que ele está diretamente relacionado à construção do sujeito enquanto professor. Nesse sentido, a construção de conhecimentos que direcionam a prática docente se apresenta em um processo contínuo e dinâmico.

Para a construção deste tópico, realizei uma revisão sistemática de artigos publicados sobre o tema formação pedagógica do professor de contabilidade na base de dados do Connectedpapers®, uma plataforma *online* de busca e agrupamento de artigos, a qual podemos explorar e, a partir disso, ter uma compreensão real e visual das pesquisas e tendências. O programa utiliza uma métrica de similaridade baseada nos conceitos de cocitação (ocorrência conjunta em uma lista de referências apresentadas e/ou elencadas) e acompanhamento bibliográfico.

No que se refere ao procedimento adotado, os passos seguidos foram: levantamento e seleção dos artigos relacionados à formação pedagógica do professor de contabilidade; leituras do material coletado e preenchimento de planilha construída na ferramenta Excel com cada artigo selecionado; síntese geral dos elementos e de suas inferências para a educação e pesquisa científica.

³ O termo educação cartesiana é usado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2011).

Os artigos foram selecionados seguindo alguns critérios: a) utilização de descritores “formação pedagógica”, “professor de contabilidade”, “docência universitária”, na busca pelo título, resumo e palavras-chave, b) no período entre 2017 a 2022, c) leitura do título e resumo para identificar a relação com a contabilidade. Cogitei a possibilidade de utilizar o descritor pesquisa narrativa, entretanto, quando utilizado, os trabalhos apresentados não tinham conotação com a formação nem com a contabilidade.

Após a aplicação dos critérios, foram localizados 11(onze) artigos, sendo que, desse total, 6 (seis) não foram utilizados por motivo de não estarem relacionados à contabilidade. O registro dos dados foi feito em uma planilha construída na ferramenta Excel do programa Microsoft Office 2013 licenciado para Desktop, contemplando referência, ano, título do artigo, palavras-chave, conceito/entendimento do resumo.

Identificar a predominância de satisfação dos professores/as de Contabilidade no Brasil, ao longo da sua trajetória profissional, foi o objetivo do trabalho realizado por Araújo, Miranda e Pereira (2017). Os resultados encontrados evidenciam que o sentimento de satisfação predomina nos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, pois a maioria “gosta da profissão” e, em geral, “sente-se satisfeita com a profissão”. Segundo os autores, o fator que mais impulsiona a satisfação é a realização pessoal (trabalho docente e relação com os estudantes). Na pesquisa, destaca-se também a necessidade de outros estudos que investiguem como se caracterizam as fases do ciclo de vida do professor de Contabilidade. O escopo coloca em evidência o trabalho do mediador do aprendizado na área contábil, a realização profissional e o gostar da profissão, não deixando de lado aspectos da formação docente, sugerindo para trabalhos futuros a análise do ciclo de vida e suas características.

A fabricação do contador acadêmico foi o título da pesquisa realizada por Fox (2018), para examinar as experiências de estudantes de doutoramento em contabilidade numa escola de negócios norte-americana. O escopo teve como objeto de estudo investigar a influência de redes de supervisores acadêmicos, mediadores/as de colóquios e outros na socialização de acadêmicos de contabilidade em desenvolvimento, à medida que aprendem o processo de investigação. O estudo demonstra que estas relações desempenham um papel fundamental na formação do estudante de doutoramento em relação ao seu respectivo campo e traz a influência da metodologia que estão a aprender como parte do processo de socialização. O artigo internacional reflete um pouco de como se dá e os fatores que interferem na formação de professores/as de contabilidade, o que corrobora o entendimento de que a preocupação com a

formação não é algo exclusivo da sociedade acadêmica brasileira, mas que em outros países existe a mesma preocupação.

Souza Junior *et al.* (2019) realizou um trabalho intitulado *docência em Ciências Contábeis no Brasil: epistemologia, pedagogia e saberes profissionais*. O objetivo do estudo foi identificar as teorias epistemológicas, pedagógicas e os saberes necessários à profissão que orientam o perfil dos docentes de Ciências Contábeis do Brasil. Os resultados apontam para as teorias construtivista e ativa como implícitas da aprendizagem docente, os modelos pedagógicos e epistemológicos das pedagogias não diretiva ou apriorista relacional, ou epistemologia relacional, como crenças que representam a postura do professor face ao ensino-aprendizado em sala de aula; os quatro saberes prioritários na área são os da disciplina que ministra (conteúdo), da experiência da profissão, dos saberes curriculares e pedagógicos.

O trabalho de Souza Junior *et al.* (2019), sob a ótica da pedagogia do ensino, faz uso da teoria tradicional, técnica, construtivista, ativa e crítica, alinhadas a conhecimentos necessários à docência; saberes necessários à docência e competências necessárias à docência. Como singularidade, a pesquisa traz a teoria e dialoga com outros elementos, propondo a criação de mecanismos para a profissionalização docente em face da nova realidade da profissão contábil do século XXI.

Envolto nas discussões acerca da formação e atuação docente no ensino superior, o trabalho de Resende e Procópio (2019) teve como objetivo compreender o processo de construção da identidade docente de professores/as de Ciências Contábeis. A partir da construção de narrativas e da análise temática, alinhada com a literatura, originaram-se duas dimensões da identidade docente dos participantes da pesquisa: trajetória e docência. Os resultados 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.

Destaca-se, também, como diferencial, o trabalho de Resende e Procópio (2019) por trazer sugestões para as instituições de ensino e seus gestores, apresentando a necessidade de formação continuada; os docentes em fase de formação, destacando a importância da conscientização acerca da necessidade de formação didático-pedagógica, os órgãos de representação profissional no sentido de instituir iniciativas que propiciem uma melhor formação docente.

O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-graduação em Contabilidade foi o título da pesquisa de Leal *et al.* (2020), que teve como objeto de estudo identificar as competências desenvolvidas no estágio docência para a formação didático-pedagógica por meio da percepção dos pós-graduandos da área contábil e professores/as orientadores/supervisores do estágio. Verificou-se que o estágio docência pode contribuir para a formação do discente ao associar o conhecimento teórico à prática do ensino, estimulando o desenvolvimento de competências requeridas na docência. O trabalho apontou fragilidades na estrutura pedagógica proposta para o oferecimento do estágio docência na pós-graduação. A pesquisa de Leal *et al.* (2020) traz como particularidade a necessidade de se criar mecanismos que garantam a ordenação do estágio docência, a fim de que as experiências vivenciadas colaborem de maneira efetiva para a formação docente do estudante.

Os trabalhos aqui relatados trazem à baila a preocupação com a formação do professor de contabilidade sob diversos pontos de vista, desde políticas para a formação docente até as relações estabelecidas em um processo de doutoramento. Assim sendo, diante dos resultados e da reflexão realizada após a leitura, tenho a concepção de que a docência universitária transversaliza a formação docente e vice-versa.

Outro ponto importante revelado ao me debruçar sobre esses estudos é o processo reflexivo sobre o papel da formação docente. Nas pesquisas analisadas, pude identificar uma singularidade em comum: a preocupação com a formação docente.

A partir da análise das pesquisas elencadas, trago o entendimento de que não existe uma formação específica para a docência em Ciências Contábeis, o que me leva a crer que essa formação fica a cargo dos cursos de pós-graduação, conforme pude identificar nos textos do autor Feldkercher (2015) e na Lei de Diretrizes e Bases. Os resultados se integram e entrelaçam quanto ao foco na docência e na formação. Diante desses dois aspectos importantes no ciclo de vida de professores/as, assumo o entendimento de que não existe docência sem formação nem formação sem docência.

Os aspectos da docência e formação que podemos inferir das pesquisas aqui elencadas também emergem nas narrativas dos colaboradores/as de pesquisa, como:

[...] para estar em sala de aula atuando enquanto educador a gente precisa da formação necessária. Aí eu fui buscar essa formação[...]enquanto formação pedagógica nós no nosso processo de aprendizagem enquanto professor em formação não tivemos

nenhum instrumento pedagógico formal nessa perspectiva de construção didática (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

[...] 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 (Trovador de Clientes a Receber, Entrevista, 2023).

Então, na academia, na nossa universidade, eu já tinha especialização, mas a universidade me proporcionou fazer o mestrado pela UFBA [...] e posteriormente já depois de dez anos, fazer o meu doutorado (Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

[...]além da minha formação técnica em contabilidade, meu mestrado, tive especializações na área de contabilidade (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

Nos quatro recortes apresentados no parágrafo imediatamente anterior, podemos ver que a formação docente, seja com mestrado ou doutorado, emerge nas narrativas dos/as colaboradores/as. Dessa forma, o que é abordado e/ou é revelado a partir das pesquisas sobre a formação do/a professor/as de contabilidade neste tópico, também é revelado nas narrativas dos professores/as, reforçando a importância da formação docente para o docente da área de Ciências Contábeis.

Assumo o entendimento de que, neste tópico, fica clara uma ênfase na formação docente, destacando tanto a obtenção de mestrado quanto de doutorado como elementos-chave nas narrativas dos/as colaboradores/as. Isso indica um comprometimento atribuído à qualificação acadêmica na área de ensino da Contabilidade. Ademais, sugere uma relação entre as pesquisas sobre a formação de professores/as de contabilidade e as narrativas dos/as professores/as; o que é abordado ou revelado nas pesquisas é corroborado nos relatos pessoais dos/as colaboradores/as.

Ao mencionar que a formação docente emerge nas narrativas, fica exposta a importância desse aspecto para os/as professores/as da área de Ciências Contábeis. A formação acadêmica é percebida como um fator determinante na prática pedagógica e na visão dos/as próprios/as docentes de contabilidade.

A menção específica ao mestrado e doutorado como níveis de formação destaca a correlação entre um grau acadêmico mais elevado e a prática docente. Isso indica, do meu ponto de vista, falando também como professor de contabilidade, que as pesquisas e as narrativas reconhecem, de certa forma, a influência positiva desses níveis de qualificação no desempenho e na abordagem pedagógica dos/as professores/as.

Acredito caber ressaltar o destaque para interconexão entre o que abordam pesquisas acadêmicas sobre a formação docente em Ciências Contábeis e as experiências narrativas dos/as

professores/as, enfatizando a importância crucial da formação, representada pelo mestrado ou doutorado, na prática pedagógica e na visão desses profissionais. Assim, entendendo e/ou compreendendo esses aspectos, trago, no capítulo a seguir, as metodologias colaborativas a partir das narrativas dos/as professores/as de Ciências Contábeis.

4 METODOLOGIAS COLABORATIVAS: O QUE NARRAM PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A discussão acerca das metodologias de ensino e aprendizagem, que neste trabalho assumo o entendimento de colaborativa por transcender a ideia do estudante como sujeito ativo e agregar a essa concepção o sujeito colaborativo, não é algo novo. Ao longo do tempo, as metodologias de ensino e aprendizagem sofreram influência de diversos teóricos, o contexto social e as constantes mudanças que a sociedade vem sofrendo influenciam o *modus operandi* da educação, do ato de lecionar e das suas práticas.

São inúmeras as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, os estudos de caso, a gamificação (jogos), a aprendizagem baseada em times. Para D'Ávila (2021, p.40), “A metodologia precede os métodos de ensino, pois, concedendo-lhe o norte paradigmático, sua escolha dependerá, ao mesmo tempo, do contexto em que se insere”. Nesse sentido, a autora nos traz que a escolha da metodologia vai estar ligada a uma concepção de entendimento do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Fernandes e Guimarães (2013), o contexto da educação fundamentado nas metodologias tradicionais não consegue forma de desenvolver nos sujeitos aptidões indispensáveis à futura atuação profissional, como, por exemplo: a habilidade de analisar e reflexionar, de trabalhar em grupo de forma ética e criativa. Os autores apresentam um conceito das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, entretanto, D'Ávila e Madeira (2018) expandem o conceito para colaborativas e participativas. Torres e Irala (2014) apresentam que a colaboração é muito mais que uma técnica de sala de aula, é uma concepção de trabalhar com o discente, na qual as habilidades e singularidades de cada um são respeitadas.

A confluência entre as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem e as teorias educacionais revela uma sinergia no contexto educacional. Ao trabalharmos teorias educacionais com abordagens colaborativas, que destacam a interação entre os/as alunos/as e a construção coletiva do conhecimento, há uma oportunidade de potencializar a eficácia do processo educativo. Teorias educacionais, como as propostas por pensadores como Vygotsky, Ausubel e Freire, fornecem estruturas conceituais enriquecedoras para práticas colaborativas. Dessa forma, a interação social, a aprendizagem entre pares e a dialogicidade, tão valorizadas nas metodologias colaborativas, ganham respaldo teórico e se tornam dispositivos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos/as alunos/as.

Assim, entendo surgir uma interseção que promove uma educação mais dinâmica, e que a construção do conhecimento é um esforço coletivo e/ou colaborativo, envolvendo não apenas o/a professor/a como orientador/a, mas também os/as alunos/as como agentes ativos/as no processo de ensino e aprendizagem. Ao conciliar essas abordagens, cria-se um ambiente educacional que fomenta não apenas a construção de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas, preparando os/as alunos/as para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

O entendimento de que as teorias da educação dão suporte as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem não ocorreu de forma imediata, ele foi construído à medida que fui me encontrando com as teorias da educação. Nesse sentido, destaco que o meu encontro com essas teorias se deu de forma gradual, que eu separei em três momentos: primeiro momento superficial, observando de longe as águas; o segundo momento caminhado em águas rasas e o terceiro momento mergulhando em águas mais profundas.

O primeiro momento foi superficial, pois fiz algumas leituras básicas e necessárias para a construção do meu projeto de pesquisa a ser submetido para a seleção do mestrado no PPGE/UEFS. Ressalto que, anteriormente a isso, não tive contato com essas teorias durante a minha formação em Ciências Contábeis, nem na Pós-graduação. O contato se resumia a algumas semanas pedagógicas realizadas pela instituição de ensino em que trabalhei, onde palestrantes discursavam sobre um ou outro teórico, geralmente o escolhido era Paulo Freire.

No segundo momento, ocorreu para mim, de fato, o encontro, o caminhar nas águas, mesmo que de forma rasa, devido à quantidade de teóricos a serem discutidos na disciplina Teoria da Educação já como aluno do PPGE/UEFS. A partir desse momento, mergulhei na construção da pesquisa e dos saberes, procurando entender conceitos que embasam as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem. Confesso que cursar essa disciplina abriu o horizonte para discussões importantes no campo epistêmico das teorias. Esse momento me fez compreender os elementos fundantes de muitos conceitos utilizados na área acadêmica, conceitos de experiência, do ensino e da aprendizagem. Pude entender que os processos de ensino e aprendizagem partem de ideias, teorias, amplamente discutidas, de pesquisa concretas, com a finalidade de construir uma melhor prática pedagógica.

O mergulhar em águas mais profundas, o terceiro momento, deu-se na busca pelos elementos fundantes das metodologias colaborativas, surgindo, assim, o diálogo das teorias da educação com as metodologias colaborativas que trago neste movimento que chamo de

reflexivo, uma vez que, nesta pesquisa, convido os pares para, em um princípio de horizontalidade, refletirem sobre a práxis pedagógica.

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2021), as metodologias, nas quais o estudante é um sujeito ativo no processo de ensino e da aprendizagem, estão substanciadas por concepções de três teóricos da educação, a aprendizagem pela interação social, de Lev Vygotsky (1991); a aprendizagem pela experiência, de John Dewey (2010.a), a aprendizagem significativa, de David Ausubel (1980) e a pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (2021).

A problemática apresentada no trabalho Lev Semenovitch Vygotsky (1991) traz a capacidade de o sujeito aprender através das suas relações e interações sociais, tanto de modo intra quanto interpessoal. A relação das metodologias, como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas com a teoria de Vygotsky, está na interação; nesta metodologia, o egresso, após discutir em grupo, expressa, escreve e expõe o seu posicionamento argumentativo, seja por meio da fala ou da escrita, apresentando resoluções para um problema apresentado (Uzun, 2021).

Ao eleger a compreensão das metodologias como colaborativas e não simplesmente ativas, parto do entendimento de que nossas experiências que, conseqüentemente, geram interações intra e interpessoais, como nos expõe Vygotsky (1991), criam um novo contexto e algo novo. Na colaboração, o processo é mais aberto e os sujeitos interagem para atingir um objetivo compartilhado. As metodologias como colaborativas (negociação, compreensão, compartilhamento) consistem em um movimento em que todos os sujeitos aprendem uns com os outros e, em conjunto, permitem, de forma crítica-reflexiva, a produção de conhecimento.

O ser humano é basicamente um sujeito social, uma vez que através das interações sociais ocorre a construção da sabedoria humana. O sociointeracionismo, defendido por Vygotsky (1991), é aquele em que o processo da aprendizagem acontece quando dois ou mais sujeitos atuam juntos em um movimento interpessoal, possibilitando uma construção do conhecimento intrapessoal; ele serve de sustentação para as metodologias colaborativas, como a aprendizagem baseada em times, como Team Based Learning (TBL), que é uma metodologia de ensino que aplica técnicas e processos característicos para o desenvolvimento de equipes. Nesse sentido, Vygotsky (1991) nos traz que o processo educativo é uma jornada viva, em constante evolução e cheio de criatividade.

A interação entre os pares me faz olhar para sala de aula como um espaço fecundo para metodologias colaborativas, onde o professor/a não exerce um papel de destaque, de

centralização, mas, sim, de mediação, cujos presentes colaboram entre si. Assim como na música existem os mais diversos estilos musicais, como em uma feira gastronômica temos os mais diversos sabores, cheiros, entretanto, com particularidades e singularidades próprias, as metodologias colaborativas também apresentam suas características que as diferenciam, pois existem diversas metodologias colaborativas no campo da educação que podem ser usadas nos mais diversos contextos.

Adoto o entendimento de que, nas metodologias colaborativas, o/a estudante aprende através das suas experiências e das experiências do outro, o que ora se torna um processo de construção do conhecimento e ora um processo formativo. Discutir experiência vai além de simplesmente compartilhar histórias com os outros. Envolve, antes de tudo, abrir-se a algo novo, superando todos os obstáculos que possam impedir a expressão de nossos sentimentos em relação ao que estamos vivenciando, permitindo, assim, que algo nos toque profundamente. Nesse sentido, assumo o conceito de experiência mais amplo defendido por Larrosa (2002, p.21), que afirma que “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”.

A experiência, especialmente no que diz respeito ao seu significado, configura-se como um potente agente de impacto e transformação para o indivíduo que está disposto e aberto a ela. O que precisamos, no entanto, é nos permitir sair de nossa própria perspectiva e observar a nós mesmos a partir de uma perspectiva externa. No entanto, para que isso aconteça, é fundamental fazer uma pausa, encontrar o silêncio e concentrar-se. A pausa que acabo de citar vislumbrei quando participei do curso *Aprendizagem e avaliação no ensino superior*, promovido pelo PROFACE e realizado na UEFS; quando fiz uma pausa, convidando a mim mesmo a uma reflexão sobre a minha atuação em sala de aula, o meu *modus operandi* e a minha forma de ser e constituir-me professor. Lembro-me de que, ao regressar para casa, um turbilhão de questionamentos e ideias surgiram em minha mente a partir daquela experiência específica no curso. Nessa perspectiva, quando uma mudança ocorre, espera-se que o profissional entenda que poderá influenciar na formação/transformação de outras pessoas, já que a verdadeira experiência é algo que pode nos afetar ou nos passar, como afirma Larrosa (2002).

A experiência de escrever um texto narrativo, para mim enquanto professor de contabilidade, é algo libertador, transforma a minha constituição enquanto professor. Escrever narrativamente me fez reviver memórias, despertou sentimentos e emoções que fluem intensamente dentro de mim, sendo impossível contê-los. Nesse sentido, entendo a necessidade

de ressignificação dessas memórias de acordo com o pensamento de Larrosa (2002), em que se não somos capazes de recuperar nossas memórias e trazê-las à luz para reinterpretá-las através de novas perspectivas, ficamos sem vivenciar verdadeiras experiências.

Sequenciando o diálogo e as discussões que aqui proponho, trago à discussão a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1980), a qual reconhece que o estudante não é um mero receptor de saberes e/ou uma folha de papel em branco, pois ele tem conhecimentos prévios que devem ser considerados pelo docente. Dessa forma, a teoria apresenta a importância de o profissional da educação abraçar o conhecimento prévio de cada discente. Nesse sentido, a teoria de Ausubel contribui para as metodologias ativas a partir do ponto que o discente traz significado e importância para o conteúdo apresentado (Uzun, 2021).

De acordo com Farias (2022, p.63), “A teoria de Ausubel tem como foco a aprendizagem cognitiva resultante do armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende”. Ademais, é necessário considerar a realidade econômica, social e cultural na qual o sujeito está introduzido, criando condições para a sua participação ativa na construção do conhecimento.

Ausubel (1980) sustenta a ideia de que cada componente curricular acadêmico possui conceitos organizados de forma estruturada e hierárquica. Ele preconiza o uso de mapas conceituais para a organização do todo ou de uma parte da disciplina (Farias, 2022). A teoria de Ausubel defende que o professor deve procurar compreender a reserva cultural do/a aluno/a, valorizando o que ele já sabe, ou seja, os seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, começar uma aula realizando uma pergunta sobre um tema para a turma torna-se uma metodologia colaborativa, uma vez que, além de instigar no/a aluno/a à reflexão sobre o conceito, no momento em que ele expõe seu pensamento com base em sua experiência de vida, ele toca os demais estudantes e o/a professor/a.

A teoria ausubeliana é fundamentalmente cognitivista, evidencia particularidades relacionadas à aquisição, ao ordenamento e à consolidação do conhecimento, propõe organizadores prévios ou antecipatórios que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes. A construção dos organizadores pelo professor vai depender do material de aprendizagem a ser utilizado, da idade do estudante e do seu nível de entendimento prévio sobre o tema; por isso, a importância de se conhecer o educando, sua história, suas vivências.

De forma prática, a proposta ausubeliana gira em torno de começar a ensinar um determinado conteúdo de forma abrangente e, sequencialmente, ir estreitando, reduzindo até

chegar a parte mais específica do conceito que deseja discutir. Trazer um ponto de semelhança entre o que o estudante tem de conhecimentos prévios com o tema da aula para, depois, apresentar algo diferenciado disso, ação esta que emerge como um/a mediador/a para o aprendizado, o que Asubel (1980) chama de princípio da diferenciação progressiva.

A pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (2021), dialoga com as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem uma vez traz a ideia do discente com autonomia sobre seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor/a é um/a mediador/a do conhecimento e não um transmissor e o/a estudante, durante seu processo de aprendizagem, realiza descobertas (como na sala de aula invertida), constrói projetos, pratica investigação, soluciona problemas (prática muito utilizada na aprendizagem baseada em problemas). O autor, em suas obras, apresenta o modelo educativo que ele chama de educação bancária, no qual quem detém o saber é o/a professor/a, e a pedagogia libertadora, a qual ele chama de educação libertadora, que direciona o/a discente à problematização e à ação de refletir acerca do seu modo de ser e estar no mundo.

Na visão freiriana, o ensino e a aprendizagem devem ser sustentados em uma relação dialógica entre o/a professor/a e o/a estudante. O diálogo faz parte do processo educativo e não está ancorado na ideia de submissão, nem na falta de rigor metodológico. A experiência tem um papel importante na formação e o processo de ensino e aprendizagem não é um simples treinamento. Observo, assim, que o entendimento da experiência é peça fundamental no processo formativo, fato que perpassa também a pedagogia da autonomia proposta por Freire (2021).

Tendo a dialogicidade e a interação desenvolvidas nos estudos de Freire, porque no diálogo existe interação entre pares, como base de sustentação, abordo, a seguir, a aprendizagem baseada em problemas a partir das narrativas dos professores/as de Ciência Contábeis.

4.1 Aprendizagem baseada em problemas – PBL, narrativas de professores/as de ciências contábeis

Na construção desta pesquisa, abordo algumas das metodologias colaborativas mais discutidas em textos, alinhadas às teorias da educação; entretanto, resalto o uso do *Teams Achievement Division* (STAD) e o *Problem Based Learning* (PBL). De acordo com Silva *et al.*

(2020, p. 472) “Uma das formas de praticar a aprendizagem colaborativa é através da aplicação do método Student Teams Achievement Division (STAD)”. O PBL é caracterizado como metodologia colaborativa:

Algumas alternativas pedagógicas têm sido estudadas no ensino superior para melhorar o ensino, dentre as quais a aprendizagem baseada em problemas ou PBL. Essencialmente, o PBL é uma metodologia de ensino e aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto de sala de aula, isto é, sem a necessidade de conceber disciplinas especialmente para este fim (Andrade et al., 2022, p. 529).

Envolto nas discussões sobre a metodologia utilizada em sala de aula com seus alunos/a, enquanto participe do processo formativo e na construção do conhecimento destes alunos/as, o colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal evidencia o modo específico que utiliza para o ensino e a aprendizagem dos discentes em sala:

[...] você não pode só levar a mensagem voltada para a contabilidade, mas informações voltadas para o mundo. É onde nós podemos através de cases ou casos, como a gente queira, discutir problemas que afetam as empresas, porque nós temos área tributária, nós temos a área tributária que envolve área fiscal, nós temos decisões que envolvem a empresa optar por lucro real, lucro presumido, enfim, qual a melhor alternativa da empresa e essa é a função que traz resultados positivos para a empresa (Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

Utilizando uma metodologia de ensino centrada em problemas reais enfrentados pelas empresas, Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal mergulha na realidade, ou seja, no cotidiano, no dia a dia, em vez de apenas apresentar teorias e conceitos. Adotando uma abordagem prática-teórica, explorando através de desafios, a criticidade, a reflexão, a participação a autonomia do aluno/a ao discutir e propor soluções sobre o que as empresas enfrentam diariamente, o professor contribui para o desenvolvendo de habilidades e competências exigidas pelo mercado ao profissional da contabilidade. Nesse sentido, a narrativa do professor no traz a ideia de que ensinar requer criticidade, o que envolve a habilidade do professor/a e do aluno/a em analisar de maneira crítica a realidade na qual estão imersos, permitindo a percepção, a compreensão e a ação para promover mudanças nessa realidade (Freire, 2021).

A respeito do entendimento do que venha a ser Cases ou Casos, o colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal narra:

O que existe nos Estados Unidos? Cases! Cases vem de uma visão americana. Pega, digamos, um balanço de uma empresa, de duas ou três empresas, em uma turma cada grupo pegou uma empresa, faz uma avaliação dessa empresa no seu desempenho. Coisa que ele serve? Você tem todo um histórico, não é? Passado, presente e futuro, e projeta finalmente a situação desta empresa, como ela está e quais são suas perspectivas para o futuro. Então o que é o caso, o caso é uma coisa que você pega que é real, você não está imaginado. Só que você pega um caso real e vai fazer um dissecar, como se fosse um esqueleto dessa empresa. Para que? Apontar realmente a situação dela, a empresa (Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

O colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal traz, em sua narrativa, o destaque para a prática comum nos Estados Unidos da América de usar estudos de caso (cases) como método de ensino. Esses casos envolvem a análise detalhada do desempenho de uma empresa, com grupos de alunos/as examinando o seu Balanço Patrimonial. Nessa direção analítica, é feita uma analogia com o ato de dissecar um esqueleto, em que o objetivo é examinar minuciosamente a estrutura para compreender a situação atual e as perspectivas futuras da empresa em questão. O método de estudo de caso é utilizado/enfatizado/valorizado pelo colaborador da pesquisa, por sua abordagem prática e pela análise de situações empresariais reais.

Para entender a ideia do PBL como metodologia colaborativa de ensino e aprendizagem, faz-se importante considerar o pensamento de Frezatti e Silva (2014). De acordo com os autores, o interesse no ensino baseado em problemas (PBL) emergiu da percepção de que a abordagem prática do componente curricular, dentro de um curso, deve considerar a resolução de problemas reais do cotidiano dos estudantes, com recursos e esforços direcionados para a análise, discussão e resolução desses problemas. Nesse sentido, inicialmente os discentes sentem-se atraídos, eles veem a vantagem de estar estudando algo que poderá ser usado no cotidiano. Ainda de acordo com os autores, a ênfase na prática tornou-se fundamental nos cursos de Administração, Economia e Contabilidade, nos quais o ensino deve ser, de alguma forma, prático. No entanto, a definição exata do que é prático pode ser vaga para os estudantes de graduação, envolvendo incertezas sobre os resultados.

O PBL emerge como uma alternativa adicional de aprendizado, com foco centrado nos estudantes. Autores, como Komatsu, Zanolli e Lima (1998), Deelman e Hoeberigs (2009), Araújo e Arantes (2009), destacam a utilização do PBL nos cursos de graduação ligados às

ciências sociais, engenharias, saúde, bem como a diferentes formas de compreensão e aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Entretanto, destacam a predominância, na maioria das instituições, das fundamentações teóricas de Piaget, Vygotsky, Dewey, Lewin e Bruner, com o processo da aprendizagem focado no/a aluno/a.

Cabe destacar, no contexto deste escopo, que, ao analisar as narrativas dos/as colaboradores/as da pesquisa, identificamos que o método PBL gera uma dinâmica no processo de ensino e aprendizagem que aproxima o estudante da prática, envolvendo-o na realidade da área de formação. Quando o colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal propõe em sala “discutir problemas que afetam as empresas”, ele está estruturando através de questionamentos sobre fenômenos ou projetos o cotidiano essa prática docente, que exige que os envolvidos/as investiguem, reflitam sobre o contexto definido e comuniquem suas observações e resultados. Nesse sentido, o PBL emerge integrando prática profissional, pesquisa e ensino.

Para o desenvolvimento do método de ensino baseado em problemas, faz-se necessária a distribuição dos discentes em grupos de estudo, envolvendo o delineamento e o gerenciamento das etapas do trabalho. Pinto, Santos e Pereira (2004) propõem como fases para implantação do PBL: (a) ponto de partida, com a leitura atenta do problema e a explicação de termos que não fazem parte do cotidiano dos discentes; (b) tempestade de ideias, organização das ideias sobre o problema; (c) sistematização, caracterização das hipóteses sobre o problema; (d) criação de questões de aprendizagem, contribuindo na solução do problema; (e) estabelecimento de objetivos de aprendizagem; (f) avaliação do processo, contemplando a avaliação do processo e da aprendizagem; (g) seguimento, que envolve corrigir lapsos, avaliar objetivos de aprendizagem e avançar.

Em sua narrativa, o colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal deixa claro alguns aspectos das fases de implantação do PBL proposto por Pinto, Santos e Pereira (2004), como o ponto de partida, a leitura atenta do problema e tempestade de ideias:

O aluno nem pede para ver uma nota explicativa, que é uma das informações mais importantes que você tem, isso é notas explicativas. Então eu oriento, olha gente, antes de vocês começarem qualquer fato, vocês pedem e leiam as notas explicativas dessa empresa [...] Elejo um grupo de seis, quatro, cinco, seis, depender da turma também. Se a turma é pequena, a gente diminui números, depois a quantidade que você tem de alunos [...] Eu incentivo meus alunos a ler muito. O que eu dou de material para o pessoal ler. Para que tudo isso eu não tenho tempo? Tem tempo é uma questão de organização. Brinco com eles (Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

Ao olhar a narrativa do colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, devemos considerar a estratégia/fase da leitura como um ponto relevante na aplicação do PBL, ultrapassando a leitura mecânica do escopo escrito, mergulhando na compreensão e, de certa forma, em uma leitura crítica, criando critérios próprios que dão robustez para compreensão do problema exposto.

Em outro trecho de sua narrativa, o colaborador Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal aborda a forma de avaliação do processo de aprendizagem e destaca o que ele considera importante:

[...] também não é só fazer o trabalho, são eles demonstrarem realmente como realizaram aquele trabalho, quais etapas eles cumpriram no desenvolvimento desse trabalho. Então, minha terceira avaliação eu não faço prova, nenhuma disciplina eu faço prova, não faço! O que eu quero saber é aprendizado de meus alunos. Porque não adianta eu estar aplicando prova, chega no final o cara não aprendeu nada. Então pelo menos ao fazer esse trabalho há uma atualização de todos os assuntos que foram dados, eu primeiro marco, eu planejo todas as minhas avaliações (Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, em sua narrativa, destaca a importância dos/as alunos/as demonstrarem efetivamente como realizaram um trabalho, incluindo as etapas cumpridas no desenvolvimento. O professor enfatiza que, em suas avaliações, opta por não realizar provas tradicionais, pois está mais interessado no aprendizado real dos/as alunos/as do que apenas em suas habilidades de memorização. Assim, ao destacar a necessidade de atualização dos assuntos por meio dos trabalhos e ressaltar a importância de um planejamento cuidadoso em suas avaliações, o professor traz uma abordagem pedagógica com foco na compreensão e aplicação prática dos conhecimentos, o que vai além da simples memorização.

A partir da narrativa de Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, entendo que, no processo educacional, a elaboração cuidadosa de avaliações desempenha um papel crucial, especialmente quando fundamentada na teoria de Paulo Freire. O pensamento freiriano destaca que a avaliação não deve ser vista apenas como uma ferramenta de medição de conhecimento, mas como um meio para promover a conscientização crítica e a participação ativa dos/as estudantes. Nesse contexto, o planejamento atento das avaliações torna-se essencial para garantir que elas estejam alinhadas aos princípios de uma educação libertadora.

Nesse sentido, reforço o entendimento de que as avaliações não devam ser concebidas como meros testes de memorização, mas como instrumentos de diálogo e construção conjunta

do conhecimento. O cuidado com o método, a forma e o conteúdo das avaliações deve visar e/ou ser não apenas a verificação de informações, mas a provocação do pensamento crítico, estimulando os/as alunos/as a refletirem sobre sua realidade e expressarem suas ideias de forma autêntica.

Assim, o PBL desenvolve uma dinâmica no processo de ensino e aprendizagem que aproxima o/a discente da prática e que o planejamento cuidadoso das avaliações, à luz da teoria de Paulo Freire, contribui para uma práxis avaliativa mais justa. Busca-se não apenas avaliar o quanto o/a aluno/a sabe, não apenas quantificar o aprendizado, mas saber como ele/a aplica esse conhecimento em sua formação profissional, na compreensão de sua própria existência e na transformação da sociedade. No próximo tópico do estudo em tela, apresento o/a docente no papel de colaborador/a da construção do conhecimento, entendendo o outro como elemento essencial para interação e para a conseqüente construção colaborativa do conhecimento.

4.2 O/A professor/a enquanto colaborador/a da construção do conhecimento: Conhecer o outro para interagir

O professor/a enquanto colaborador da construção do conhecimento na sala de aula, numa perspectiva colaborativa, deve olhar seu estudante de forma a buscar conhecê-lo/a, suas necessidades, suas convicções. A relação e/ou interação professor/a – estudante se faz presente e de grande importância para o aprendizado. Nesse sentido Moran (2013, p.28) traz que:

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Neste âmbito, Moran (2013) destaca a importância da experiência e vivência no processo de aprendizagem. Ressalta que aprendemos de maneira mais eficaz quando estamos envolvidos ativamente, experimentando e sentindo o conhecimento. A noção de estabelecer relações, vínculos e interação entre diferentes elementos emerge como fundamental para integrar informações antes aparentemente soltas e dispersas. Ao fazer isso, na visão do autor, conseguimos criar um contexto para o conhecimento, conferindo-lhe significado e encontrando novos sentidos. Em essência, a narrativa sugere que a aprendizagem é mais efetiva quando é uma experiência significativa e relacionada à nossa vivência.

Dessa forma, é preciso conhecer o outro para poder interagir, ensinar a construir conhecimento de uma forma leve, dando autonomia ao discente, conforme podemos ver na narrativa da colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira:

Eu sempre busquei conhecer o meu público-alvo para transformar o meu conteúdo de tal forma que se adequasse aquelas realidades, fossem atrativos [...] Como eu vou falar com eles de um jeito. Então eu pensei na linguagem, a forma de brincar, trazer um pouco do teatro, de forma lúdica mesmo, meu corpo, minha fala e os exemplos isso é muito bacana sim. Buscar exemplos reais, próximo para que as pessoas se sintam parte daquele conteúdo. Então sempre foi desse jeito, pensando falar sobre quantidade das coisas, como sair daquele cenário, então simulando ir ao supermercado, a feira, no dia a dia comprando as coisas, de consumo normal e as pessoas se sentem mesmo naquela perspectiva de que o que eu aprendo aqui eu vou levar para minha vida (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

Ao fazer a ação-reflexão de como falar com os alunos/as, como se comunicar e a partir daí fazer o uso da linguagem, da ludicidade, do teatro e de exemplos reais, a professora traz a dialogicidade freiriana numa perspectiva de educação libertadora, na qual a linguagem deve ser acessível e relevante para os/as alunos/as, de modo que possa ser relacionada com o conteúdo, o que torna o processo de ensino e da aprendizagem mais envolvente e participativo (Freire, 2019).

Eu outro trecho de sua narrativa, Poetisa da Aplicação Financeira considera:

[...] entender que o ser professor não é só estar em sala de aula, mas para chegar aquela sala de aula existem outras preparações superimportantes como escolha do material, como esse material vai ser apresentado, como ele será cobrado, então são muitos outros caminhos até se chegar a sala de aula (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

Podemos ver, na narrativa de Poetisa da Aplicação Financeira, que “ensinar exige bom senso” Freire (2021, p. 24), o cuidado na escolha do material a ser apresentado na sala de aula, se os recursos são relevantes para os objetivos do ensino e da aprendizagem, se são adequados ao nível de compreensão dos alunos/as. Dentro da prática pedagógica, podemos utilizar uma diversidade de materiais, como livros didáticos, recursos audiovisuais, atividades práticas e recursos *online*, entretanto, em um movimento de análise crítico-reflexiva, sob a ótica da perspectiva freiriana do bom senso, devemos considerar às diferentes necessidades, particularidades e estilos de aprendizagem dos/as alunos/as, para uma prática pedagógica centrada em sua autonomia. Nesse sentido, entendo que a aplicabilidade eficaz do bom-senso

quanto à utilização do material, a metodologia utilizada e a avaliação contribuem para um ambiente de sala de aula enriquecedor e eficiente.

Em sua narrativa, Versa do Capital Social nos traz uma reflexão sobre uso de metodologias ativas e a necessidade de mudança de mentalidade do professor de ciência contábeis:

A gente ainda percebe sim a utilização de seminários, é algumas abordagens, é em termos metodologias ativas, mas algo que ainda requer, eu acredito que um crescimento vertical, nós precisamos realmente mudar a forma desse processo de ensino e aprendizagem na área de contabilidade, e isso perpassa também por uma mudança de mentalidade. É inclusive de nós docentes e profissionais porque é você se permitir a uma aprendizagem disruptiva porque nós fomos formados dentro da metodologia tradicional e nós hoje ensinamos para estudantes de uma geração completamente diferente. Nós precisamos acompanhar o anseio dessa nova geração (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

Nesse sentido, a fala da colaboradora Versa do Capital Social contempla o que defende Freire (2021, p. 26) “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Sob o viés de estar aberto à mudança, a prática pedagógica Freiriana enfatiza a não geração cega de práticas passadas, mas, sim, a adaptação e inovação constante, para atender à contínua evolução dos/as alunos/as e de acordo com o contexto social em transformação em que estão inseridos, fazendo com que a educação não seja um processo estático, mas dinâmico.

Destarte, a partir das discussões aqui apresentadas sobre o/a professor/a conhecer seu aluno/a, buscar o diálogo para, assim, interagir com o outro e, a partir disso, aplicar uma metodologia colaborativa que melhor se adéque à realidade de seus alunos/as, me leva a uma reflexão que esse movimento vai ao encontro das transformações no campo educacional, tema que proponho no tópico a seguir.

4.3 Transformações no campo educacional e o uso de metodologias colaborativas

Fitando pela janela, sentado em frente ao computador, entro em um movimento reflexivo sobre a metamorfose da educação em meio ao cenário digital em constante evolução, tomando como base a minha própria vivência. A tecnologia, como um protagonista invisível, tece fios de mudança na trama educacional, redefinindo a maneira como o conhecimento é

construído na sala de aula. No cenário em que vivemos, os/as alunos/as estão imersos/as em dispositivos conectados, exploram um vasto oceano de informações, algo até certo tempo atrás que só era visto em cenas de filmes de ficção científica. E eu, enquanto docente, me vejo navegando por um novo território de possibilidades pedagógicas, diferente do qual fui formado, sendo convidado a interagir com os alunos/as em uma nova perspectiva. Nessa reflexão silenciosa sobre a interseção entre o tempo passado e o tempo presente, entre o analógico e o digital, a janela se torna um portal para contemplar as inúmeras transformações no campo educacional. Nesse sentido, a narrativa da colaboradora Versa do Capital Social ressalta:

Eu tenho mais de vinte anos aí na docência, se você for avaliar, nós estamos em um cenário de processo de aprendizagem completamente diferente. Mas eu ainda percebo que os cursos de ciências contábeis de uma maneira geral ainda bebem das metodologias tradicionais, do recurso visual exacerbado, daquele método tradicional de aula expositiva, atividade avaliativa, o professor sendo muito mais o orador pela maior parte da condução em sala de aula e de pouca interação com o estudante (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

A participante destaca, em sua narrativa, a experiência de mais de vinte anos na docência e ressalta uma percepção crítica sobre o cenário educacional, especialmente no contexto dos cursos de ciências contábeis. A colaboradora da pesquisa observa que, apesar do tempo transcorrido, a abordagem pedagógica permanece enraizada em metodologias tradicionais. A menção ao "recurso visual exacerbado" e ao "método tradicional de aula expositiva" sugere uma dependência excessiva de práticas didáticas convencionais, indicando uma possível resistência à adoção de abordagens mais inovadoras.

O relato apresenta, de forma sutil, uma crítica à falta de interação entre o professor e o/a estudante, destacando um desarranjo na dinâmica da sala de aula, onde o educador atua, predominantemente, como orador. Esse modelo, baseado em uma condução unilateral, pode limitar as oportunidades de engajamento dos/as alunos/as e a construção de um ambiente colaborativo. Nesse sentido, a observação citada destaca a necessidade de mudança nas estratégias de ensino, reconhecendo as transformações significativas no processo de aprendizagem ao longo do tempo.

Por compreender que o processo de ensino e aprendizagem em ciência contábeis ocorre também à medida que docentes e discentes constroem sua autonomia, cabe destacar a necessidade de uma profunda transformação, de mudança na prática pedagógica do professor/a. Assim, a mudança na práxis pedagógica vai além de meras reformas superficiais e atinge as

raízes da cultura pedagógica, ressaltando uma redefinição do propósito social da educação, alinhando-o às necessidades do/a discentes e às demandas da sociedade contemporânea. Isso implica estar aberto/a a novas metodologias, abordagens e concepções educacionais.

Essa mudança de comportamento por parte do profissional da educação transversalizada por uma análise crítico-reflexiva é anunciada por Versa do Capital Social na narrativa que segue:

Primeiro, a mudança de perfil e de comportamento dos próprios profissionais, dos próprios docentes que lecionam, entendendo que a gente não pode mais está inserido nesse processo igual há décadas atrás, se permitir a esse, a esse aprendizado novo, se permitir a conhecer mais essas metodologias colaborativas, aguçar essa aprendizagem através de estudo de casos, utilizar da tecnologia, fazer podcast, permitir a utilização da tecnologia no próprio processo de aprendizagem, que é um outro equívoco muito grande que se tem, acha que o a utilização de uma tecnologia é o ensino a distância e não tem nada a ver. Hoje todo mundo vive com um celular na mão, todo mundo hoje vive conectado, é você fazer sentido a esse método, a esse equipamento, a esse recurso, é através de estimular esses alunos a fazer pesquisas, á antes de iniciar uma discussão, trazer casos reais, problemas reais para onde a contabilidade, é responsável por solucionar, estimular nesse aluno um olhar interprofissional (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

Nesse trecho de sua narrativa, a Versa do Capital Social aborda as transformações no campo educacional, nas quais não apenas a incorporação de tecnologias avançadas tem se tornado comum, mas também a introdução de abordagens pedagógicas inovadoras nas instituições de ensino. Essas novas abordagens surgem em um contexto que enfatiza a importância da praticidade, da autonomia e do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

As abordagens pedagógicas contemporâneas abrangem um conjunto de recursos, princípios e técnicas que orientam o processo de construção do conhecimento, ou seja, essas metodologias desempenham um papel fundamental na definição e estruturação do ensino, bem como na redefinição das funções dos educadores em sala de aula, mais como mediadores do que detentores do conhecimento. Os métodos educacionais tradicionais geralmente centralizam o papel do professor, em que o docente é o principal responsável por transmitir o conhecimento aos alunos/as. Isso implica que o estudante desempenhe um papel passivo no processo de ensino, com capacidade limitada de influência ou participação ativa em sua própria aprendizagem e vai de encontro ao que nos ensina Freire (2021, p.25) “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Em outro recorte de sua narrativa, a colaboradora Versa do Capital Social enfatiza a necessidade de mudança de comportamento:

A gente ainda percebe sim a utilização de seminários, algumas abordagens em termos de metodologias ativas, mas algo que ainda requer eu acredito que um crescimento vertical. Nós precisamos realmente mudar a forma desse processo de ensino e aprendizagem na área de contabilidade, e isso perpassa também por uma mudança de mentalidade. Inclusive de nós docentes e profissionais porque é você se permitir a uma aprendizagem disruptiva, porque nós fomos formados dentro da metodologia tradicional e hoje ensinamos para estudantes de uma geração completamente diferente. Nós precisamos acompanhar o anseio dessa nova geração. Então a metodologia numa perspectiva colaborativa proporciona a experiência do aluno. Porque hoje, o conteúdo nós temos de fácil acesso, se você for analisar com a o avanço da tecnologia, nós temos inteligência artificial e precisamos inclusive se adaptar a essa nova realidade, ver de que forma vamos estimular esse estudante a fazer análise crítica desse arcabouço de conhecimento e de informações que chega nas mãos dele (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

A narrativa da professora Versa do Capital Social revela um discernimento sobre os desafios enfrentados no ensino de contabilidade, destacando a presença, ainda limitada, de metodologias ativas e a necessidade de transformação no processo de ensino e aprendizagem. A reflexão sobre ser necessário um crescimento vertical evidencia o reconhecimento da importância de ir além das abordagens tradicionais e adotar práticas mais inovadoras.

Para além disso, ela traz à tona um aspecto fundamental, a mudança de mentalidade por parte dos docentes. O destaque para se abrir a uma aprendizagem disruptiva, a necessidade de romper com paradigmas estabelecidos e se adaptar à nova realidade educacional, especialmente diante de estudantes de uma geração imersa em um cotidiano tecnológico. Nesse sentido, essa adaptação implica não apenas em incorporar metodologias colaborativas, mas também em estimular a análise crítica diante do vasto volume de informações acessíveis, incluindo a influência da inteligência artificial.

Em seu relato, Versa do Capital Social reconhece que, na era da informação, o conteúdo é facilmente acessível, mas enfatiza a importância de orientar os estudantes na capacidade de análise crítica. Essa perspectiva, alinhada à metodologia colaborativa, destaca a importância de proporcionar experiências significativas aos/as alunos/as, que não se constituem em mera transmissão de conhecimento. O relato, ainda, aponta para uma visão progressista, indicando a necessidade de uma abordagem educacional mais centrada no estudante, adaptada à era digital e à geração contemporânea.

Ao evocar em sua narrativa o uso de tecnologias e metodologias colaborativas, fazendo com que o aluno/a atue na construção do conhecimento, a colaboradora Versa do Capital Social me leva a uma janela, um ponto de vista do processo de ensino e aprendizado apresentado por Sung (2013), em que a aprendizagem colaborativa não só permite que os alunos/as aprendam e/ou pratiquem o respeito pelo outro, como também facilita o seu desempenho na aprendizagem. Nesse sentido, o/a professor/a deve prestar atenção não só na utilização de novas soluções tecnológicas, mas também no método de aprendizagem colaborativa, a fim de desenvolver as competências dos estudantes para as suas carreiras futuras.

Desta forma, no tópico a seguir, abordo os jogos de empresa, a partir da compreensão de que o conjunto de recursos que direciona a construção do conhecimento transcende a mera utilização de tecnologias digitais, estendendo-se a uma abordagem que valoriza a discussão, interação social e colaboração entre os/as discentes. Cabe ressaltar que, embora as ferramentas digitais desempenhem um papel significativo no cenário educacional contemporâneo, o processo educativo baseado na colaboração permite a utilização de metodologias colaborativas que abordem casos do cotidiano das empresas, cenários e jogos empresariais não necessariamente tecnológicos.

4.4 Jogos de empresas uma metodologia colaborativa de ensino e aprendizagem

Trabalhar com jogos de empresas em sala de aula é algo que defino como prazeroso, ver os/as alunos/as engajados/as, buscando informações sobre mercado, legislação, tributação das empresas é algo bem gratificante. Cabe ressaltar que na UEFS temos o componente curricular Jogos de empresa no fluxograma do currículo do curso e, ao mesmo tempo, temos jogos de empresa como uma metodologia colaborativa. A colaboração nesse processo de construção do conhecimento se apresenta em diversos pontos, como: no primeiro momento divisão dos/as alunos/as em grupos; entretanto, um grupo sabe qual é o tipo de empreendimento do outro grupo, ocorre momentos de socialização das informações na sala de aula e, no momento da apresentação, os estudantes colaboram entre si, tanto na questão do espaço físico quanto em relação a alguns materiais utilizados. No segundo momento, ocorre, em sala de aula, uma espécie de jogo nos padrões de um jogo imobiliário, no qual as equipes irão trabalhar conceitos referentes aos empreendimentos que eles criaram e apresentaram.

Em sua narrativa, a colaboradora Versa do Capital Social enfatiza o uso de metodologias colaborativas com jogos de empresa:

[...] eu busco trazer na disciplina de jogos de empresa [...] trabalhar a contabilidade dentro dessa visão estratégica. Dentro de jogos de empresa, quando eu assumi essa disciplina eu não quis restringi-la apenas a trabalhar com o software onde você fizesse simulações empresariais e tem um resultado, eu adoto é claro, eu divido ela em dois momentos, todos os dois momentos bebem da metodologia colaborativa, de metodologias ativas, onde cem por cento da disciplina ela é experiencial [...] quando ele decide, eles são desafiados a constituir um empreendimento, sobre o olhar de donos do negócio e aí quando eu faço isso eu busco é trabalhar com eles habilidades que as disciplinas técnicas não tem o seu centro de força criatividade, o poder de administrar conflitos, inovação, versatilidade, poder de persuasão, poder de negociação (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

A narrativa apresentada revela uma abordagem metodológica colaborativa na disciplina de jogos de empresa, em que a professora busca incorporar uma visão estratégica e prática do aprendizado, que se alinha com as tendências atuais da educação, que enfatizam a importância da aprendizagem ativa e da participação dos/as alunos/as no processo educacional. Nesse contexto, a metodologia colaborativa se destaca por envolver os estudantes de forma não só ativa, mas também colaborativa na construção do conhecimento. Isso é exemplificado na narrativa quando os/as alunos/as são desafiados/as a constituir um empreendimento sob a perspectiva de donos/as de negócios, permitindo que eles não apenas construam o conhecimento, mas também os apliquem em situações práticas, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao profissional da contabilidade.

A colaboração dos pares entre si, destacada pela professora Versa do Capital Social em sua narrativa, fortalece, constrói, cria possibilidades para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como: o poder de administrar conflitos, inovação, emoções, poder de persuasão e negociação. Dessa forma, fica evidente na narrativa a importância de metodologias colaborativas na educação, especialmente em disciplinas que utilizam uma abordagem mais prática, voltada para o desenvolvimento de competências sem se afastar da teoria, contribuindo para formação de profissionais mais preparados para os desafios do mundo real.

Vale destacar que, de acordo com o pensamento de Tanabe (1977), existem diferenças entre Teoria dos Jogos, Simulação e Jogos de Empresas. A Teoria dos Jogos é apresentada como uma abordagem que busca explicar o comportamento dos agentes econômicos em situações de conflito. Seu objetivo principal é chegar a soluções gerais para essas situações. A

metodologia empregada consiste em reduzir as complexas situações reais a jogos estratégicos, permitindo, assim, a busca por soluções matemáticas para essas situações. Nesse sentido, o autor enfatiza a aplicação prática da teoria na compreensão dos comportamentos em cenários de conflito econômico, utilizando ferramentas matemáticas para alcançar resultados significativos

Nessa perspectiva, Tanabe (1977) ressalta a simulação como uma técnica numérica eficaz para a resolução de problemas por meio de experimentos, utilizando um modelo representativo de uma situação real. O foco principal, de acordo o autor, é alcançar soluções específicas para problemas específicos, e isso é alcançado através de uma abordagem metodológica que envolve a formulação do problema real por meio de um modelo. Essa visão destaca a simulação como uma ferramenta valiosa para compreender e resolver questões práticas por meio da representação e estudo de modelos.

Jogos de empresa é compreendido por Tanabe (1977) como um exercício sequencial de tomada de decisões estruturado em torno de um modelo que simula uma situação empresarial. A principal finalidade desses jogos é familiarizar/expor os/as participantes ao uso de técnicas e cenários específicos, com uma abordagem metodológica que envolve a interação dos/as participantes com o modelo fornecido, visando atingir os objetivos de observação de comportamentos ou treinamento estabelecidos, e posterior avaliação dos resultados obtidos nesse processo. Essa visão destaca os jogos de empresa como uma ferramenta de aprendizado eficaz, integrando teoria e prática para promover uma compreensão mais profunda e aplicada das dinâmicas empresariais.

Cabe ressaltar que o escopo, aqui construído nesta narrativa, refere-se a uma abordagem de ensino e aprendizagem para educação de adultos que, segundo Teixeira (1996) e Knowles (1973) é a Andragogia. Ainda nesse sentido da educação de adultos, Masetto (1992) argumenta a favor de nove princípios que evidenciam o processo de aprendizagem do adulto, adaptados à realidade do estudante da educação superior no Brasil. Esses princípios são concebidos para criar condições que facilitem o processo de aprendizado: (a) promover a participação; (b) valorizar a experiência e a contribuição dos participantes; (c) explicitar o significado; (d) definir claramente objetivos e metas; (e) estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; (f) criar um sistema de *feedback* contínuo; (g) desenvolver uma reflexão crítica; (h) estabelecer um contrato psicológico; (i) adaptar os comportamentos do professor a um processo de aprendizagem próprio de adultos.

O entendimento de Masetto (1992) ratifica a necessidade de fomentar a participação que surge da maneira como os adultos conduzem o processo de aprendizagem, por meio da troca de informações, perspectivas, ideias e experiências anteriores, entre outros. Nesse contexto, a participação efetiva ocorre quando professores/as e alunos/as formam um grupo de trabalho genuíno, colaborando em direção aos objetivos estabelecidos pelo próprio grupo. Promover a participação representa um processo eficaz de interação, em que alunos/as e professores/as se alinham, diferentemente das aulas expositivas tradicionais, nas quais a dinâmica é dicotômica, gerando um conflito constante, com o professor sendo considerado o detentor/a do conhecimento, e o/a aluno/a simplesmente absorvendo os conhecimentos transmitidos por ele/a.

Ademais, a participação ativa surge como necessidade, a partir da maneira como os adultos conduzem o processo de aprendizagem, por meio da troca de informações, experiências anteriores, perspectivas, ideias, entre outros. Nesse contexto, a participação efetivamente ocorre quando professores/as e alunos/as constroem um grupo de trabalho genuíno, colaborando em direção aos objetivos estabelecidos pelo próprio grupo (Santos, 2003). Promover a participação representa um processo eficaz de interação, em que alunos/as e professores/as se alinham. Esse alinhar vem da concepção e do entendimento da prática pedagógica pautada na horizontalidade na relação professor/as e alunos/as, diferentemente das aulas expositivas tradicionais, em que a dinâmica é dicotômica, com o professor sendo considerado o detentor do conhecimento, e o aluno/a simplesmente absorvendo os conhecimentos transmitidos.

Santos (2003), em seu trabalho intitulado: *Jogos de empresa aplicados ao ensino e a aprendizagem em contabilidade*, destaca que a valorização da experiência e das contribuições dos participantes desempenha um papel crucial no desenvolvimento da autoconfiança do estudante adulto, pois ele associa essas experiências ao seu efetivo aprendizado. Essa valorização não apenas fortalece a autoconsciência do estudante, mas também estabelece novos desafios e caminhos a serem explorados no processo de ensino. Os conteúdos constantes nos componentes curriculares, os tópicos abordados e os temas discutidos devem estar diretamente relacionados à realidade vivenciada pelo/a aprendiz. Esclarecer o significado das coisas e dos temas envolvidos, buscando compreender sua essência, torna-se fundamental para o processo de aprendizagem dos adultos, uma vez que eles precisam estar envolvidos de maneira holística, como indivíduos integrais.

4.5 Reverberações da Teoria Freiriana nas metodologias colaborativas

Sentado em frente ao computador, redigindo especialmente essa narrativa da colaboradora Versa do Capital Social, olho para a janela e transcendendo o espaço e o tempo em que estou, acredito que cabe esclarecer que, por diversos momentos, na construção deste trabalho, paro e olho pela janela em frente ao computador, a minha relação com essa janela é de reflexão; para mim ela abre meu campo de visão do mundo e nele viajo, vejo a cidade, edifícios em bairros distantes, as luzes, o som dos carros na avenida, as cores, a diversidade de elementos que estão além da janela e em uma análise crítico-reflexiva, com base nos textos lidos, sou levado à riqueza de elementos que o ensinar exige, abordado por Freire (2021) em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia: criticidade, pesquisa, ética, autonomia, diálogo, consciência, bom senso, liberdade em uma discussão sobre a prática pedagógica, formação, docência e experiência*.

As narrativas de professores/as de contabilidade, aqui elencadas, apresentam aspectos comuns com a Teoria Freiriana que, de certa forma, dão base à dinâmica das metodologias colaborativas, o que torna possível o entendimento que ocorre uma reverberação da teoria de Freire nas metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva colaborativa, o/a estudante transpassa a ideia de somente ativo para ativo e colaborativo, em que os saberes são construídos por meio de práxis sociais, pela interação e não podem ser transmitidos. O papel do/a professor/a é de um moderador da construção do conhecimento, do aprendizado e não de um autoritário que não possibilita a valorização e a autonomia do estudante. Se observarmos em uma cidade a partir de uma janela, essa janela reflete um ponto de vista em um determinado espaço e ponto, entretanto essa janela e/ou ponto de vista não é mais importante que o outro, cada janela é singular e tem a sua devida importância para a construção do saber; assim deve ser a atuação do professor/a para concretização do aprendizado, o ensino deve estar mais próximo da realidade econômica e social do estudante, priorizando a coerência entre os conteúdos, as expectativas e as necessidades.

Ao propor o diálogo das metodologias colaborativas com a teoria freiriana nesta pesquisa, parto do entendimento de que os estudos acerca da construção do conhecimento fundamentam discussões e concepções de aprendizagem, posto que estimulam um novo olhar para as práxis educativas tradicionais de repetição, que se sustentam no entendimento de que o

saber é transmitido e que ignoram a capacidade de aprendizagem do sujeito a partir da interação e da dialogicidade com o outro.

Nesse sentido, olho para a minha própria práxis pedagógica e vejo que, de forma rudimentar, as metodologias colaborativas sempre intercruzaram as minhas práticas em sala de aula, seja na forma de dar autonomia aos alunos/as, nas atividades em grupo, na forma de escutar o discente, seus questionamentos, suas dúvidas, seu interesse ou até mesmo na forma ampla de expor exemplos, tentando chegar o mais próximo possível da realidade do aluno/a. Quando abordo o tema da autonomia do discente em relação à aprendizagem, estou me referindo à habilidade do sujeito em promover seu próprio processo de aprendizagem através da colaboração com seus pares e da conscientização de seus objetivos e estratégias de ação, uma vez que concordo com o pensamento de Freire (2021, p. 55):

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Uma forma simples do uso da autonomia do aluno/a é quando eu, autor desta pesquisa e professor de contabilidade, devolvo a avaliação ao estudante e peço para ele/a observar as questões erradas, buscar o conceito correto sobre aquele tópico, redigir um argumento sobre o tópico e devolver para nova correção. Dessa forma, ele/a vai buscar a informação a para construção do conhecimento, podendo até discordar da correção feita por mim. Essa prática possibilita ao discente verificar em quais pontos ele/a errou e, construir o saber a partir de uma resposta concreta e correta, faz o aluno/a revisitar conceitos e, a partir do ponto que consideramos mais fraco, do ponto que ele/a tem dificuldade, consiga aprender o conteúdo abordado, construindo um conhecimento mais sólido.

A colaboradora Aeda do Ativo Intangível, em sua narrativa, destaca que a sua práxis pedagógica tem como base a pedagogia de Paulo Freire:

É bom frisar que a nossa base para tudo que nós vamos fazer, a gente também parte de Paulo Freire. Aonde o indivíduo tem que ser o sujeito do teu processo, então, desde que eu concebi a minha vida acadêmica, eu sempre penso assim. Como que o estudante pode ser ativo nesse processo de ensino e aprendizado? Qual realmente, a relevância? Eu lembro quando eu comecei a estudar Paulo Freire, ele dizia, nós não podemos trabalhar, ensinar para jovens e adultos, um pedreiro, que ele trabalha lá no dia a dia, fazendo a construção com palavras fora do seu cotidiano. Nós temos que trabalhar com palavras como tijolo, casa, cimento, que são palavras que permeiam o

cotidiano dele, e não com coisas isoladas como uva, pera (Aeda do Ativo Intangível, Entrevista, 2023).

A narrativa da colaboradora da pesquisa Aeda do Ativo Intangível enfatiza uma abordagem pedagógica fundamentada nos princípios de Paulo Freire, enfatizando a importância de os/as estudantes serem os/as protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A professora ressalta a necessidade de tornar o ensino significativo e relevante para a vida dos/as alunos/as, utilizando palavras e conceitos que estejam diretamente relacionados ao seu cotidiano. O exemplo citado sobre não ensinar um pedreiro utilizando palavras isoladas, como uva ou pera, mas, sim, termos que fazem parte do seu universo diário, como tijolo, casa e cimento, ilustra a importância de contextualizar o ensino para torná-lo mais acessível e aplicável à realidade dos estudantes. A abordagem utilizada, de acordo com a narrativa em questão, busca promover, a partir do uso das palavras comuns ao cotidiano, a participação ativa dos/as alunos/as no processo educativo, alinhada à visão freiriana de educação como prática de liberdade.

Uma aula que pressupõe que o aluno/a seja passivo/a em relação ao aprendizado e que não possibilita a autonomia e interação entre pares pode resultar em um/a futuro/a profissional da contabilidade com tendência à passividade. A essência dessa reflexão reside em avaliar a expectativa específica por meio do planejamento do/a professor/a. Conforme nos traz Oliveira *et al.* (2011), o/a professor/a que dá importância somente à sua própria sabedoria, está essencialmente contribuindo para a construção de um/a profissional com essa mesma mentalidade. Além disso, surge a seguinte problemática: como desenvolver um/a estudante crítico se o processo de ensino e aprendizagem não explora essa capacidade? Mas, em vez disso, enfatiza apenas a memorização e compreensão, deixando de lado a oportunidade de aplicar habilidades criativas? Portanto, explorar a autonomia e a reflexão crítica do/a aluno/a faz-se necessário para a formação de um/a profissional com competência e habilidade reflexiva.

Nesse sentido, do/a aluno/a ser sujeito ativo na construção do conhecimento, em outro recorte de sua narrativa, a colaboradora Aeda do Ativo Intangível defende:

[...] conceber o aluno como sujeito do seu processo, como um aluno que está integrado não só a questão do ensino, aprendizado, mas principalmente de uma forma mais ampla, como a própria vida e daí buscar também agregar valor há tudo isso. Dando sentido para que ele também possa entender e não parar ali, que ele também precisa ajudar a outras pessoas. A partir do momento que ele detém aquele conhecimento e, como sabemos, conhecimento é poder. E se for para encerrar com a frase eu posso dizer a frase que eu gosto muito, que é Guimarães Rosa, que ele fala, mestre, não é só

quem ensina, mas quem de repente aprende. E eu considero que eu estou sempre aprendendo também com os meus alunos (Aeda do Ativo Intangível, Entrevista, 2023).

A narrativa da professora Aeda do Ativo Intangível reflete uma perspectiva pedagógica centrada no/a aluno/a como sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem. Ela destaca a importância de integrar o ensino e aprendizado a uma visão mais abrangente da vida, buscando agregar valor a tudo isso dentro do contexto que o discente está inserido. Essa abordagem não visa a transmissão de conhecimento, mas atribuir significado ao aprendizado, incentivando os/as alunos/as a compreenderem o impacto positivo que podem ter em suas próprias vidas e na sociedade. Ao mencionar a ideia de que conhecimento é poder, a professora ressalta a capacidade transformadora do saber e como isso pode empoderar os/as alunos/as, não apenas para seu desenvolvimento pessoal, mas também para contribuir positivamente com outros nas comunidades onde estão inseridos. A referência à frase de Guimarães Rosa, destacando que o mestre não é apenas quem ensina, mas também quem aprende, demonstra uma postura aberta ao aprendizado contínuo das mais variadas formas. Nesse sentido, a narrativa de Aeda do Ativo Intangível sugere uma relação de horizontalidade entre professor/a e aluno/a, na qual ambos podem se beneficiar mutuamente, promovendo uma dinâmica de ensino e aprendizagem colaborativa e enriquecedora.

Partindo das argumentações expostas a respeito das reverberações da teoria freiriana nas metodologias colaborativas, do ponto de vista do que o ensino exige: criticidade, pesquisa, ética, autonomia, diálogo, consciência, bom senso, liberdade e do/a aluno/a ser sujeito ativo na construção do conhecimento, faço uma reflexão sobre a utilização e/ou desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem. Seguindo esse movimento reflexivo, apresento, no tópico a seguir, com base no relato da colaboradora Aeda do Ativo Intangível, a abordagem da cocriação na educação como uma transformação de paradigma, introduzindo uma dinâmica na qual professores/as e aluno/as, colaborativamente, participam da construção do conhecimento.

4.6 Cocriação como metodologia de ensino e aprendizagem

Enquanto permanecia sentado diante do computador, imerso nos conceitos que se desdobravam das narrativas dos/as colaboradores/as, tais como: experiência, docência, formação docente, e metodologias de ensino e aprendizagem, meu olhar se desviou para a

janela. Naquele instante, transcendendo o ambiente digital, adentrei um trecho especial da narrativa da colaboradora Aeda do Ativo Intangível. Suas palavras eram como pontes que conectavam as ideias discutidas, guiando-me por um caminho de reflexão e descoberta.

Através da janela, observei as nuances do mundo lá fora, um contraponto ao universo virtual em que estava imerso. As palavras da colaboradora Aeda do Ativo Intangível ecoavam em minha mente, trazendo à tona a importância de compreender a docência não como uma transmissão de conhecimento, mas como uma jornada mais ampla, entrelaçada com a experiência, a formação e as metodologias que constituem a educação e a construção do conhecimento em conjunto professor/a e aluno/a.

Nesse breve momento de compreensão e reflexão, a narrativa da colaboradora Aeda do Ativo Intangível ganhou vida e tornou-se mais do que meras palavras, um convite para explorar os horizontes do ensino e aprendizagem, isso devido ao surgimento da cocriação como metodologia colaborativa; até então, nenhum outro/a colaborador/a havia relatado algo nesse sentido. A janela, antes apenas uma abertura para o exterior, transformou-se em um símbolo visual da abertura para novas perspectivas, marcando uma jornada inspiradora.

Em outro trecho de sua narrativa, a colaboradora Ativo Intransigível considera, com base em sua experiência, uma metodologia a qual chama de cocriação:

[...] eu vou falar da minha experiência, pode ser? Assim, a nossa experiência no curso de ciências contábeis. Nós propomos, a metodologia, até por conta também da nossa formação que nós fizemos o curso de pedagogia, então proponho uma metodologia onde ganhamos com a cocriação. As estratégias de cocriação. A cocriação na educação, ela propõe uma mudança. O paradigma de conceitos onde professores e alunos costumam trabalhar juntos para construir o conhecimento de forma colaborativa. Essa estratégia é utilizada muito na questão da extensão, então na extensão a gente já delimita mais[...]essa abordagem vai permitindo valorizar a experiência e conhecimentos prévios dos alunos, nisso eles se sentem mais engajados, mais motivados, no processo de ensino aprendizagem (Aeda do Ativo Intangível, Entrevista, 2023).

A narrativa da professora Aeda do Ativo Intangível traz em si uma abordagem transformadora no contexto do curso de Ciências Contábeis, na qual a cocriação se destaca como uma metodologia. Essa escolha, ancorada em sua formação em pedagogia, revela a intenção de romper com paradigmas convencionais, priorizando a construção colaborativa do conhecimento.

Ao introduzir a cocriação na educação, a professora Aeda do Ativo Intangível propõe uma mudança significativa nos tradicionais papéis de professores/as e alunos/as. A colaboração

se torna a peça-chave, instigando uma dinâmica em que ambas as partes trabalham em conjunto para edificar o conhecimento. Segundo a colaboradora, essa estratégia inicialmente é muito utilizada na extensão por ser possível delimitação. Torna-se importante frisar que, conforme o artigo quarto do Capítulo II, do Estatuto da UFES, uma das atribuições da Universidade: “ VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científica e tecnológica geradas na instituição”.

A partir de uma ação reflexiva sobre a narrativa da colaboradora da pesquisa, a valorização da experiência e dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as aflora como um ponto crucial nessa metodologia. A professora Aeda do Ativo Intangível destaca como essa abordagem engaja e motiva os/as alunos/as, estabelecendo uma atmosfera propícia ao processo de ensino-aprendizagem. A cocriação não apenas proporciona uma visão mais rica e participativa, mas também reconhece a bagagem individual de cada aluno/a como uma contribuição valiosa para a construção do conhecimento coletivo. Assim, Aeda do Ativo Intangível traz, em sua narrativa, a importância de estratégias inovadoras, como a cocriação, para promover uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada com as potencialidades dos estudantes.

Várias estratégias de ensino são aplicadas, enfatizando a participação colaborativa do aluno/a em seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, a cocriação, abordada por Aeda do Ativo Intangível, só se manifesta e/ou é construída quando o/a estudante está disposto/a a engajar-se e contribuir efetivamente nas atividades propostas (Dollinger; Lodge; Coates, 2018). O engajamento, apontado na narrativa da colaboradora Aeda do Ativo Intangível, pode ser entendido como um estado psicológico que surge devido a experiências interativas e cocriativas dos/as alunos/as com a instituição. De acordo com Brambilla e Silva (2020), a colaboração na criação de valor tem o potencial de contribuir para a formação de uma nova perspectiva no ensino superior, em que a dinâmica da sala de aula propicia o cultivo de interações colaborativas positivas entre professores/as e alunos/as. Quanto mais um aluno/a se engaja com uma disciplina, maior será sua contribuição para sua dinâmica, resultando em um aprendizado mais eficaz e na satisfação com o processo educacional (Grillo; Nascimento; Damacena, Brasil, 2014).

A cocriação na educação é uma abordagem metodológica que fomenta a colaboração entre os alunos/as na construção de projetos e ideias. Esta proposta visa integrar diversas áreas

ou pessoas distintas, que, em circunstâncias normais, teriam poucas oportunidades de colaboração para discutir soluções em conjunto. Os benefícios da cocriação na educação são significativos. Em primeiro lugar, destaca-se a motivação dos estudantes, pois aqueles incentivados/as a conceber novas ideias sentem-se reconhecidos/as e mais envolvidos/as em projetos futuros. Ainda de acordo com Brambilla e Silva (2020, p.2), “diversos autores teorizaram sobre o fenômeno da cocriação e com isso, atualmente, a cocriação pode ser estudada sob diversas abordagens”. Ademais, a cocriação promove a empatia, uma vez que a capacidade de compreender a perspectiva alheia é fundamental nessa metodologia, mesmo quando as experiências são diversas. Outro ponto relevante é o desenvolvimento contínuo, pois a partilha de experiências e conhecimentos é vital para o progresso de todos/as os/as alunos/as, sendo a cocriação uma mediadora desse processo. Assim, a experiência transversaliza o engajamento dos discentes e, conseqüentemente, a ação de cocriação.

Um aspecto importante que emergiu na narrativa da colaboradora Aeda do Ativo Intangível foi a criação de um método o Receber, Poupar, Doar e Gastar – RPDG para o ensino da educação financeira, chamado por ela de atalho mental:

Então, assim, nós fizemos algo que pudesse, de forma fácil, conduzir a uma estratégia de memorização e aplicação no cotidiano. Então daí, fomos buscar lá na filosofia, lá em Maquiavel, aonde ele trabalha, o conceito da Roda da Fortuna, dizendo que da roda pode trazer sorte ou azar a depender da forma como ela é esquematizada. No caso da roda da vida, nós trouxemos este conceito de Maquiavel. Nós trouxemos para a questão financeira e desta ao trazer a questão financeira, com 4 elementos principais das atividades financeiras em recebimento, poupança, doação e gastos e para cada atividade financeira dessa, foi estabelecido um princípio. O primeiro princípio é recebo e agradeço em primeiro lugar. O segundo, poupe para realizar, o terceiro doe tempo ou dinheiro e o quarto gaste consciente e evite endividar [...]voltando especificamente, a questão do RPDG, Receber, Poupar, Doar e Gastar, como um atalho mental ou uma heurística é justamente um mediador do processo ensino aprendizagem, porque? Porque os alunos se sentem mais confiantes quando eles sabem que pode auxiliá-los neste processo (Aeda do Ativo Intangível, Entrevista, 2023).

Em sua narrativa, a colaboradora da pesquisa Aeda do Ativo Intangível aborda a heurística Recebimento, Poupança, Doação e Gastos (RPDG) que, segundo ela, é um recurso para educação financeira concebido com o intuito de orientar as decisões. O método tem origem na ideia da Roda da Fortuna de Maquiavel, visando auxiliar aqueles que enfrentam desequilíbrios financeiros, oferecendo um modelo que serve como metáfora para o movimento entre sorte e azar, influenciando as finanças pessoais de acordo com a ordem dos elementos individuais. Nesse sentido Cruz (2022) traz que o atalho mental emerge também como uma

proposta do *Nudge*⁴ na contabilidade mental, buscando estimular o autocontrole, orientando as pessoas a lidar com os quatro componentes essenciais: recebimentos, doações, poupança e gastos. Ao exercer o autocontrole através dos princípios da contabilidade mental, representados na Roda da Fortuna, as pessoas podem conhecer, incluir e girar mentalmente esses componentes na ordem correta. Ainda para Cruz (2022), a metodologia usada tem ênfase na importância de evitar a inversão da roda, como gastar antes de receber, que pode resultar em endividamento. O desafio é criar uma mentalidade que permita ordenar e gerir as finanças de forma a alcançar os objetivos individuais, mantendo o controle sobre todos os aspectos da vida. Assim, o atalho mental fornece uma estrutura simples para que as pessoas possam compreender e direcionar suas decisões financeiras de maneira eficaz.

Gostaria de realçar nesse ponto que não defendo no texto construído a abolição das aulas expositivas e do ensino chamado tradicional. É necessário ter em mente que a maioria dos professores/as de hoje em dia foram formados/as em um sistema educacional em que predominava o modelo tradicional, de certa forma, o que acabou exercendo uma grande influência na prática educativa de muitos pares. Quando abordo essa questão, parto da minha própria experiência durante meu processo, contínuo, de me constituir professor de contabilidade.

⁴ Termo da língua inglesa que, em tradução livre, significa “empurrão”. É um conceito também conhecido no Brasil como “Teoria do Incentivo”. O Empurrão Para a Escolha Certa”, de Richard Thaler e Cass Sunstein, publicado em 2008, é considerado um marco para a disseminação do conceito de Nudge.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Sentado diante da janela, em uma ação-reflexão, reflito sobre as horas passadas ali, imerso na escrita da dissertação. A janela, outrora apenas um detalhe arquitetônico, havia se tornado uma companheira fiel durante essa jornada acadêmica. Enquanto as palavras fluíam no teclado do laptop, meus olhos se perdiam na paisagem em constante mudança lá fora. O vai e vem dos transeuntes, o balé das folhas ao sabor do vento, ora raios de sol que dançavam sobre as páginas dos livros, ora o gotejar da chuva batendo no vidro, tudo isso conspirou e conspira para inspiração deste autor que escreve. A cada nova ideia que surge e/ou reflexão, sinto uma gratidão renovada por aquele componente arquitetônico que separa meu mundo particular do mundo lá fora. Assim, diante da janela compreender de que maneira as metodologias colaborativas contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências Contábeis constituiu-se num processo desafiador e prazeroso. E em meio aos corredores acadêmicos, embarquei em uma jornada de pesquisa que se revelou mais do que um simples estudo sobre metodologias colaborativas; de forma particular, foi uma imersão profunda, uma construção sólida, com robustez acerca do tema proposto.

Nesse sentido, a abordagem narrativa revelou-se como uma marca importante para a minha carreira enquanto profissional docente e que habita à docência. Através das narrativas, compreendi conceitos, como de experiência, afetividade, tive uma maior aproximação com teorias da educação, consegui mapear e compreender metodologias de ensino e aprendizagem, como PBL, Jogos de Empresas, Cocriação e o surgimento do RPDG, à luz de algumas teorias da educação, o que acredito ser relevante para a minha formação docente e carreira enquanto profissional da contabilidade. Os conteúdos abordados, concomitantemente com a experiência vivenciada durante a construção do texto, estão, de certa forma, entrelaçados à minha narrativa de vida e que serão usados não somente na sala de aula, mas também no meu dia a dia.

As reflexões provocadas a partir da leitura atenta das narrativas contidas no estudo proporcionaram identificar singularidades na práxis pedagógica e nas metodologias utilizadas pelos professores/as de Ciências Contábeis. Nesse sentido, as narrativas enfatizam a importância de abordar problemas reais enfrentados pelas empresas, utilizando estudos de caso (*cases*) para aprofundar a compreensão dos/as alunos/as sobre o contexto empresarial. A pesquisa destaca o Problem Based Learning (PBL), o uso de *cases* como uma abordagem relevante. A prática do PBL surge como uma alternativa de ensino e aprendizagem colaborativa,

centrada no/a estudante, na colaboração entre esses estudantes em grupos, integrando teoria e prática, aproximando os/as discentes da realidade da área de formação. No texto, emerge, nesse sentido, uma abordagem de avaliação centrada no processo e na demonstração prática dos conhecimentos adquiridos, afastando-se das tradicionais provas e valorizando a compreensão real do conteúdo, contribuindo para o ensino e a aprendizagem do/a estudante.

Dessa forma, a pesquisa revela que a implementação do PBL, aliada à abordagem de estudos de caso, contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas, reflexão crítica e autonomia dos/as alunos/as, o que é defendido na Teoria de Paulo Freire. No decorrer da pesquisa, partindo de uma ação de reflexão crítica das narrativas, entendo como evidente a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da memorização, que busque o efetivo aprendizado e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Assim, a pesquisa reforça o papel e entendimento do ensino e aprendizado baseado em estudos de casos e/ou problemas, como metodologia colaborativa para uma educação mais alinhada às demandas do mercado e às necessidades práticas dos/as estudantes.

Outro ponto importante revelado com a pesquisa é o convite à transformação profunda na prática pedagógica, alcançando as raízes da cultura educacional. Destaca-se a importância de uma redefinição do propósito social da educação, alinhando-o às necessidades dos/as discentes e, conseqüentemente, às demandas da sociedade. Assim, aflora nas narrativas uma necessidade de mudança no comportamento dos/as profissionais da educação, destacando a importância de se adaptar a novas metodologias, abordagens e concepções educacionais. As novas metodologias visam envolver os/as estudantes ativamente em seu próprio processo de aprendizagem, distanciando-se, mais uma vez, do modelo tradicional centrado no professor. Essa mudança é fundamental para criar um ambiente educacional que permita aos/as alunos/as construir colaborativamente seu conhecimento, pensamento que é corroborado pela visão de Paulo Freire sobre o papel do/a docente em criar as condições para a produção do conhecimento pelo próprio aprendiz.

O uso de metodologias colaborativas, como jogos de empresas, emerge nas narrativas, reforçando a importância de permitir que os/as alunos/as atuem na construção do conhecimento. Isso se alinha à perspectiva da aprendizagem colaborativa, que não apenas promove a prática do respeito mútuo, mas também melhora o desempenho na aprendizagem, uma vez que os/as alunos/as são desafiados/as e sentem-se engajados/as no processo. Dessa forma, a pesquisa apresenta como as metodologias colaborativas contribuem não somente para o aprendizado,

mas para a vida do/a discente. As narrativas ressaltam a necessidade de os educadores não apenas adotarem novas soluções tecnológicas, mas também incorporarem métodos colaborativos para desenvolverem as competências dos estudantes para suas futuras carreiras.

Assim, podemos inferir, a partir do estudo em tela, que a prática de uma abordagem educacional deve ir ao encontro e não de encontro às transformações sociais e tecnológicas, promovendo uma aprendizagem colaborativa e alinhada com as exigências do mundo contemporâneo. Essa mudança não é apenas uma adaptação às inovações, mas uma (re)concepção fundamental da prática educativa, centrada no protagonismo dos estudantes.

Tomando uma perspectiva lógica de considerar o sujeito como um protagonista essencial no intrincado processo de formação, as narrativas destacam-se como um importante dispositivo para aprendermos a partir das experiências relatadas. Nesse sentido, da pesquisa emergem dois pontos: o primeiro deles é a experiência do profissional docente em sua própria formação como docente e o segundo é relativo à experiência do discente como sujeito ativo da construção do conhecimento. Em relação ao primeiro ponto, os/as professores/as de Ciências Contábeis têm consciência da importância da experiência e da contribuição dela para a construção do/a profissional docente. Ao destacar que a experiência contribui para a constituição enquanto docente, fica claro que o texto não aborda a experiência como um acúmulo ou como um experimento, mas, sim, como algo que é vivido, o que condiz com o pensamento defendido por Jorge Larossa. Outro aspecto importante, nesse sentido, é que os/as professores/as relatam, em suas narrativas, que aprendem também a partir da vivência com seus/as alunos/as, ou seja, a experiência da interação professor/a e aluno/a. Essa abordagem implica reconhecer a centralidade e a participação ativa do/a indivíduo/a, professor/a no desenvolvimento, conferindo-lhe um papel crucial na construção de conhecimento e experiência da sua prática docente. Dessa maneira, ao compreendermos o sujeito como o condutor/a principal desse processo, ampliamos nossa compreensão sobre a importância da sua influência e envolvimento na trajetória formativa.

A formação docente emerge na pesquisa e, partindo dos relatos de vida dos profissionais docentes, a falta de uma formação docente, de uma formação pedagógica é algo considerado limitante por alguns dos/as professores/as. Particularmente nesse sentido, a partir da minha própria carreira enquanto docente da área de Ciências Contábeis, a reconhecço também como fato limitante. Ainda nesse sentido, o texto revela que os professores/as têm consciência da limitação e buscaram a formação docente em cursos de especialização, mestrado e doutorado.

O segundo ponto trata-se da experiência do discente como sujeito ativo da construção do conhecimento, o que foi/é vivido dentro e fora da sala de aula, dessa forma contemplando os conhecimentos prévios e entendendo que o/a discente não é um ser vazio que o professor/a deposita conteúdo. O aluno/a possui sua própria experiência, vivência, saberes construídos ao longo da vida e que contribuem de forma significativa para sua formação. No texto, somos transportados para uma visão de educação que transcende a simples transmissão de conhecimento. Essa abordagem, centrada no/a aluno/a como protagonista ativo, destaca a busca por agregar significado ao aprendizado, contribuindo não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a transformação positiva da sociedade.

A pesquisa possibilitou, dentro da proposição de mapear as metodologias colaborativas utilizadas por docentes do curso de Ciências Contábeis, revelar a metodologia da cocriação como um elemento transformador, desafiando paradigmas convencionais e promovendo uma abordagem colaborativa na construção do conhecimento. A cocriação surge não apenas reconhecendo, mas valorizando a experiência e os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, de modo a criar um ambiente propício ao engajamento e à motivação no processo educacional.

Além disso, a introdução do método RPDG (Receber, Poupar, Doar e Gastar) como um atalho mental para a educação financeira destaca-se por oferecer, de forma simples e prática, auxílio aos alunos/as na tomada e compreensão de decisões financeiras, promovendo não apenas conhecimento, mas também autocontrole e consciência das escolhas. Revelam-se, assim, como estratégias inovadoras a cocriação e o atalho mental, para criar um ambiente educacional dinâmico e participativo, alinhado com as potencialidades dos/as estudantes.

Dessa forma, a cocriação e o RPDG, por sua vez, inspiram a explorar novas perspectivas na docência, destacando que a educação vai além da transmissão de conhecimento e se torna uma jornada envolvente, participativa e significativa para professores/as e alunos/as.

Um aspecto que considero importante na pesquisa é o da afetividade emergir como um conceito-chave. Nesse sentido, o NEPPU e o PROFACE foram decisivos na minha jornada como docente, impulsionando-me para um movimento de reflexão profunda sobre minha abordagem em sala de aula, minha relação com os/as alunos/as e meu papel enquanto profissional docente. O entendimento científico da afetividade, discutido de maneira tão enriquecedora no grupo de pesquisa, trouxe clareza para elementos antes subjetivos em minha prática, elementos que já eram incorporados por mim, entretanto eu não tinha um nome, não tinha um embasamento científico.

A afetividade, vista como uma simultaneidade de dimensão e relação afetiva, passou a ser para mim uma força motriz na construção do conhecimento. Percebi que, ao expressar sentimentos e emoções, a afetividade se desenvolve de forma autodidata, baseada em princípios pessoais e por meio da formação continuada. Os diálogos e debates no NEPPU não foram apenas uma produção científica, foram também um processo formativo, contribuindo para a construção da minha visão da docência e de meu compromisso com o aprendizado dos/as alunos/as.

Nesse sentido, emerge das narrativas contidas no estudo que uma abordagem transparente e colaborativa adotada pelo/as professor/s, evidenciada pela prática de construir juntos, estabelecer atividades para casa e manter uma comunicação aberta com os/as alunos/as vai além do simples repasse de conteúdo. Essa postura reflete uma compreensão profunda da educação como um processo dinâmico e relacional, no qual a valorização do aprendizado transcende a mera busca por pontuações isoladas. A ênfase na ausência de conflitos por nota sugere uma abordagem que enriquece o relacionamento entre professor/a e alunos/a, fomentando uma atmosfera propícia para a construção colaborativa e significativa do saber.

Na pesquisa, as contribuições teóricas de estudiosos como Paulo Freire e Jorge Larossa, aliadas à discussão sobre a afetividade, ofereceram-me uma estrutura sólida para compreender e aprimorar minha prática docente. A pedagogia da autonomia, a valorização da experiência e a importância da afetividade revelam-se entrelaçadas em minha abordagem pedagógica e na dos professores/as participantes da pesquisa.

Aprofundando meu entendimento, percebo que a afetividade vai além do simples sentimento; é a expressão externa de emoções que desencadeiam transformações. Nesse sentido, respeitar cada aluno/a, compreender suas peculiaridades, antecipar necessidades logísticas e criar um ambiente de confiança são alicerces fundamentais para uma prática pedagógica afetiva e eficaz.

Concluo, assim, que a afetividade na docência não é apenas uma teoria discutida em pesquisas acadêmicas, mas uma força viva e dinâmica que permeia a relação professores/as e alunos/as. Minha jornada no NEPPU foi um marco crucial na minha compreensão desse conceito e na transformação da minha abordagem como educador. Hoje, reconheço a afetividade não apenas como um componente subjetivo, mas como um pilar essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e significativo, reconheço a afetividade como uma filosofia de vida.

Cabe registrar que, dentro das limitações enfrentadas, destaco a pouca quantidade de material abordando as metodologias colaborativas de ensino e aprendizagem, materiais sobre o RPDG e a cocriação enquanto uma metodologia colaborativa para o ensino e a aprendizagem. Isso me leva a registrar como sugestão para trabalhos futuros debruçar-se sobre o aspecto do RPDG como uma metodologia colaborativa inovadora para o ensino de Finanças Pessoais. O componente curricular Finanças Pessoais desempenha um papel importante na vida do/a estudante, dos seus familiares e na comunidade em que estão inseridos. Compreender a gestão financeira pessoal através do RPDG fortalece não apenas a capacidade individual de tomar decisões, mas também contribui para a prevenção do endividamento excessivo das famílias.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Adriano Barreira et al. Metodologias ativas no ensino de Ciências Contábeis: PBL–Problem Based Learning na disciplina de arbitragem e perícia contábil. **Revista Thema**, v. 21, n. 2, p. 527-547, 2022. Acesso em 15 mai. 2023.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 19, p. 91-102, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/gKGFsKXNKZqfc5mMrk9ppXh/?lang=pt>. Acesso em 15 jun.2023.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria Amorim. Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 101-121.

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.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2^a edição,1980. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246>. Acessado em 20 jan. 2023

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 48-67, 19 ago. 2013.

BRAMBILLA, Flavio Rego; SILVA, Maicon da. Co- criação de valor: um estudo aplicado no ensino superior privado na perspectiva do estudante. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO. 2020, Ponta Grossa, PR. **Anais [...]**. Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://admpg.com.br/2020/anais/arquivos/05222020_210554_5ec870620e082.pdf Acesso em: Acesso em 15 de set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Brasília, DF, CAPES, 2016. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acessado em: 21 Set. 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 63-66. Acesso em: 3 ago. 2022.

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.

CRUZ, Ione Aparecida Silva. **O papel da educação financeira na contabilidade mental das famílias: O caso do projeto de extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/81118> . Acesso em 19 out. 2023

CUNHA, Marcus. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2007. Recurso online.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010c, Caxambu/MG. **Anais** [...] Caxambu/MG: Anped, 2010c. p. 1-11

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, [s. l.], v. 39, p. 609-626, 2013.

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.

CZARNIAWSKA, Bárbara. An emergence of narrative approaches in social sciences and in accounting research. In: HOQUE, Zahirul; PARKER, Lee D.; COVALESKI, Mark A.; HAYNES, Kathryn (ed.). **The Routledge Companion to Qualitative Accounting Research Methods**, New York: Routledge, chapter 11, p. 184-199, 2018.

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: cardápio pedagógico. Salvador: EDUFBA, 125 p. 2021.

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

DA CUNHA, Maria Isabel; ALVES, Rosane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10 - 20, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010>. Acesso em: 3 ago. 2022.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. 2018.

DEELMAN Annechien; HOEBERIGS, Babet. A ABP no contexto da Universidade de Maastricht. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.

DE SOUZA, Laís Márcio; AVELINO, Bruna Camargos; TAKAMATSU, Renata Turola. Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: Análise empírica na visão de estudantes de contabilidade. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 9, n. 2, p. 379-400, 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-516, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes. 2010a. p. 128-146.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 dez. 2022

DOLLINGER, Mollie; LODGE, Jason; COATES, Hamish. Co-creation in higher education: towards a conceptual model. **Journal of Marketing for Higher Education**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 210–231, 3 jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>

DORNELLES, Olívia M.; SAUERBRONN Fernanda F. Revisiting Narratives: Searching for Definition and Uses in Accounting. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, [s. l.], v. 14, n. 4, p.19-37, 2020 doi:https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v14i4.27082. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/27082>. Acesso em 19 jan. 2023.

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. Acesso em: 10 dez. 2022

FARIAS, Gabriela Belmont de. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 27, p. 58-76, 2022.

FELDKERCHER, Nadiane. Docência universitária: o professor universitário e sua formação. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 12, n. 22, p. 223-247, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/891>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FERREIRA, Vando Madureira. Docência no ensino superior: formação docente, identidade e prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1360–1373, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3981. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3981>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FERREIRA, Marcelo Marchine. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 169 f. Tese (doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7660/TeseMMF.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 25 mai. 2023.

FERNANDES BARBOSA, Eduardo; GUIMARÃES DE MOURA, Dácio. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 48-67, 19 ago. 2013.

FOX, Kenneth A. The manufacture of the academic accountant, **Critical Perspectives on Accounting**, [s. l.], v. 57, 2018, p. 1-20. Disponível em: <https://pdf.sciencedirectassets.com>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FREIBERGER, Regiane M.; BERBEL, Neusi A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, [s. l.], v. 37, p. 207-245. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, p. 95-101, 2019.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREZATTI, Fábio; DA SILVA, Sidnei Celerino. Prática versus incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método pbl?. **Revista Universo Contábil**, v. 10, n. 1, p. 28-46, 2014. Acesso em: 2 ago. 2023

FREZATTI, Fábio; Pentágono da qualidade na publicação acadêmica, **REPeC**, Brasília, v. 14, n. 4, art. 1, p. 422-426 out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v14i4.2802> Acesso em: 10 dez. 2022

GARCIA, Juliana B.; CUNHA, Maria I. da. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: Desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 169–177, 2021. DOI: 10.14295/rds.v22i2.11806. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11806>. Acesso em: 2 ago. 2022.

GIFTED, Álaze Gabriel. Os três pilares da docência no ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. **Revista Acadêmica de Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-20, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/558>. Acesso em: 24 jul. 2022

GRILLO, Tito Luciano H.; NASCIMENTO, Thays M. do; DAMACENA, Cláudio; BRASIL, Vinícius S. Cocriação de valor com alunos: uma análise da influência social e do engajamento na disciplina como antecedentes de *feedback* do estudante. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 533-559, 30 set. 2014. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/15> . Acesso em: 24 ago. 2023

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Narrative interviewing. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Eds.). **Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook**. 2000 p. 57-74. London, England: Sage Publications.

KOMATSU, Ricardo S.; ZANOLLI, Maurício B.; LIMA, Valéria V. Aprendizagem baseada e problemas. *In*: MARCONDES, Eduardo; GONÇALVES, Ernesto L. (Coord.). **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 223-237.

KNOWLES, Malcom S. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf, 1973.

LAFFIN, Marcos; GOMES, Sônia Maria da Silva. **Formação do professor de contabilidade: O tema em debate**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27935>. Acesso em: 15 jun. 2023.

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.

LEAL, Edvalda A.; FERREIRA, Layane V.; FARIAS, Raíssa S. de. O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-graduação em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2020. DOI: 10.17524/repec.v14i2.2525. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/2525>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18810>. Acesso em 05 fev. 2023.

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

LIMA, João Paulo Resende de. **Ser professor: Um estudo da identidade docente na área de Ciências Contábeis**. 2018. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-23042018-103503/pt-br.php>. Acesso em 21 abr. 2022.

MARION, José C. **O Ensino de Contabilidade:** Professor do Ensino Superior da Contabilidade, Vantagens e Desvantagens, Linhas Metodológicas, Ensino da Contabilidade Brasil x EUA.2.ed. São Paulo: Atlas,2001.

MARQUES FILHO, Edson Cesar; POSSEBON, Alessandra. Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 47, 2022.

MARTINS FILHO, Felipe; REINALDO, José; AUGUSTO DA SILVA, Gustavo. Dmitri Shostakovich: Elementos identitários e a temática do mal no allegretto da sétima sinfonia, op. 60-Leningrado. **Revista Musica Hodie**, [s. l.], v. 22, 2022.

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.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas:** tese (e prática) de livre docência. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed.Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

MOTA, Charles. **SER-NA-ROÇA:** ruralidade da presença e experiência do ser-docente. 2022. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Bahia, 2022.

MOTA, Charles Maycon; SILVA, Fabrício Oliveira. Aprendizagens colaborativas na/da docência na educação básica. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 72-95, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/56575>. Acesso em: 15 jun. 2023

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 48, p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

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/reducaoemancipacao/article/view/17239>. Acesso em 25 ago. 2023

PEREIRA, Eliana Alves et al. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida.** Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Université de Tours, 1999.

PINTO, Gabriela R. P. R.; SANTOS, Celso Alberto Saibel ; PEREIRA, Hernane Borges de Barros. AVPBL: uma ferramenta para auxiliar a sessão tutorial do método de Aprendizagem Baseada em Problemas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM*, 2004, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279 p.

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.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 100-166.

PRAIA, Bruno Filipe Dias Moedas. **A 9ª Sinfonia de Beethoven: um hino para a Europa (?)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Europa)- Universidade Aberta. <http://handle.net/10400.2/6611>. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6611>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **O ESPECIALISTA**, [s. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 21 nov. 2022.

RESENDE DE LIMA, João Paulo; PROCÓPIO DE ARAUJO, Adriana Maria. Tornando-se Professor: Análise do Processo de Construção da Identidade Docente dos Professores de Contabilidade. **Advances in Scientific & Applied Accounting**, [s. l.], v. 12, n. 2, 2019.

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; SALES, Taiara de Lima Silva. Diálogo: desafios da docência diante do papel social da universidade. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26440/24278>. Acesso em: 20 jul. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS03>.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; SANTOS, Mylena Jannis de Oliveira. Avaliação da aprendizagem: contribuições da pesquisa-ação colaborativa. **Revista de Iniciação à Docência**, [s. l.], v. 5, p. 84-99, 2020.

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.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

SANTOS, Robertovatan dos. Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 14, p. 78-95, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rcf/a/ZM8vSMVmpwYBjh7kj95RVm/>

SILVA, Fabrício O. da. Formação docente no PIBID: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

SILVA, Fabrício O. da; LIMA, Ana Carla R. E.; VIEIRA, André Ricardo L. Profissão docente em questão: o habitar as práticas de ensino universitário na formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11576, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11576. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11576>. Acesso em: 9 set. 2023.

SILVA, Fabrício O. da; RIOS, Jane Adriana V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educ. Form.**, [s. l.], v. 3, n. 8, p. 57–74, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.270. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>. Acesso em: 20 jul. 2022.

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.

SILVA, Joarlla de Medeiros Macedo et al. Aplicação do método STAD na perspectiva do ensino contábil: grupos colaborativos e divisões de rendimento. **Revista Científica Hermes**, [s. l.], n. 28, p. 470-491, 2020.

SINDIQUE, Cláudio. O uso das metodologias ativa de aprendizagem para a promoção da autonomia no estudante: uma análise a partir de Paulo Freire. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, [s. l.], v. 8, n. 2, pág. 48-68, 2021.

SOUZA Junior, Wagner Dantas de; WALTER, Silvana Anita ; SILVA, Sidinei Celerino da; ROMERO, Sergio Adriano. Docência em ciências contábeis no Brasil:: epistemologia, pedagogia e saberes profissionais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [s. l.], v. 13, n. 3, 2019. DOI: 10.17524/repec.v13i3.2006. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/2006>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria** [online]. 2014, vol.39, n.01, pp.39-50. ISSN 1984-6444. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n01/v39n01a04.pdf> . Acesso em: 06 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Penso Editora, 2011

SUNG, Han-Yu; HWANG, Gwo-Jen. Uma abordagem de aprendizagem colaborativa baseada em jogos para melhorar o desempenho de aprendizagem dos alunos em cursos de ciências. **Computadores e educação**, [s. l.], v. 63, p. 43-51, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512002849>. Acesso em :26 out. 2023.

TANABE, Mário. Jogos de empresas. 1077. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Gilberto. **A andragogia e seus princípios**. São Paulo, FEA-USP, 1996.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar**, p. 61-93, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). Conselho Universitário. **Resolução nº 084/2022, de 22 de dezembro de 2022**. Institucionaliza e regulamenta o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) da UEFS, e dá outras providências. Feira de Santana: Conselho Universitário, 2022.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para à aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1466>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Do enredo à passarela da pesquisa:** os saberes experienciais na docência em matemática. 2022. Tese (Doutorado em Educação) Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17041> Acesso em 29 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991 4ª edição brasileira. 153.65 - V631

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

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA – Entrevista Narrativa**

Eu, Marival Rodrigues Silva, com a Pesquisa de mestrado intitulada **METODOLOGIAS COLABORATIVAS: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS** a ser desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida por mim. Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como as metodologias colaborativas contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências Contábeis. O benefício de participar desta pesquisa é mapear as metodologias utilizadas por docentes do curso de Ciências Contábeis, analisar as singularidades das metodologias colaborativas no processo de desenvolvimento de aprendizagens específicas do profissional de Ciências Contábeis, analisar as tessituras das metodologias colaborativas na relação professor /estudante.

Você, professor/a do Curso de Ciências Contábeis da UEFS, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através da participação das entrevistas narrativas, conduzida pelo pesquisador responsável. Se você aceitar participar deste estudo, a entrevista narrativa será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravado com a sua permissão. As anotações dos encontros serão copiadas para o Google Drive. Os riscos desta pesquisa relacionam-se à exposição dos participantes e da universidade onde será realizada a pesquisa (UEFS), quanto aos resultados, o que poderá acarretar possíveis constrangimentos, tanto para a instituição como para os colaboradores participantes, a partir das experiências relatadas pelos docentes sobre questões relacionadas à motivação, relações entre professores/as e estudantes, ensino e aprendizagem. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anuncio os seguintes procedimentos: a) as entrevistas serão realizadas presencial com os colaboradores da pesquisa, a fim de garantir a privacidade dos participantes, livre da vista ou escuta de outras pessoas; b) seu anonimato será

assegurado. Para isso usaremos nome fictícios para identificar os participantes; c) após as entrevistas, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) a gravação com a sua fala e dos demais colegas, será resguardada no drive do pesquisador, por um período de cinco anos. Após um período de cinco anos, a gravação será excluída; e) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; f) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, g) caso o participante ou instituição sintam-se prejudicados quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos; h) após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, i) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; j) não estão previstas quaisquer despesas para os participantes professores/as como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisador responsável e ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisador responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ___/___/2023.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador responsável

APENDICE B – Convite enviado aos/as colaboradores/as da pesquisa

Conversa Contábil

Querido/a Professor/a,

Gostaria de agendar um bate papo para falarmos sobre ensino e aprendizagem em Ciências Contábeis.

Local e horário de acordo a sua disponibilidade.

Posso contar com a sua participação?



ou



NEPPU

