

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –**

**FECAP**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**JESSICA BARROS ANASTÁCIO**

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: CASOS DE ENSINO NA  
EVIDENCIAÇÃO DE SABERES DO PROFESSOR QUE ATUA  
NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**São Paulo**

**2017**

**JESSICA BARROS ANASTÁCIO**

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA  
UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR: CASOS DE ENSINO NA EVIDENCIAÇÃO DE SABERES  
DO PROFESSOR QUE ATUA NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio  
Álvares Penteado – FECAP, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Geni Slomski**

São Paulo

2017

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho

Pró-reitor de Pós-graduação: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Diretor da Pós-Graduação Lato Sensu: Prof. Dr. Alexandre Garcia

Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Cláudio Parisi

Coordenador do Mestrado Profissional em Administração: Prof. Dr. Heber Pessoa da Silveira

**FICHA CATALOGRÁFICA**

A534f

Anastácio, Jessica Barros

Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na evidencição de saberes do professor que atua na graduação em Ciências Contábeis / Jessica Barros Anastácio. - - São Paulo, 2017.

152 f.

Orientador: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Formação profissional. 2. Ensino superior – Ciências Contábeis. 3. Ensino superior – Estudo de caso. 4. Ciências Contábeis.

**CDD 657.0711**

**JESSICA BARROS ANASTÁCIO**

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA UMA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CASOS DE  
ENSINO NA EVIDENCIAÇÃO DE SABERES DO PROFESSOR QUE ATUA NA  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo**  
**Universidade de São Paulo – FEA/USP de Ribeirão Preto**

---

**Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho**  
**Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Geni Slomski**  
**Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP**  
**Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora**

São Paulo, 05 de dezembro de 2017.

Dedico todos os esforços deste trabalho ao meu filho, Davi Anastácio, e à minha mãe, Luci Barros, pelo apoio direto e por quem estarei incessantemente em busca de um futuro melhor.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, sou grata a Deus por me conceder a vida, por ter me dado forças interiores para não desistir. Quando ninguém mais podia me motivar e encorajar, Ele, com seu amor, fez isso por mim. Mesmo sabendo que eu jamais poderia retribuir, incondicionalmente, ofereceu-me o melhor.

Aos meus pais, Jorge Anastácio e Luci Barros, pelo amor genuíno e incondicional que têm por mim, pelas instruções, princípios e exemplos que me ofereceram no propósito de me tornar uma pessoa honesta e batalhadora. Lutaram para aprimorar minha educação e me incentivaram a sempre continuar em busca dos meus objetivos. Muito obrigada. Amo vocês!

Singularmente, à minha mãe, que abdicou de anos de sua juventude para estar comigo e, ainda assim, nunca me cobrou nada. Instruiu-me e cuida de mim até hoje, procurando satisfazer todas as minhas necessidades e vontades, fazendo-me mais feliz a cada dia. Ela, que durante esses longos anos cuidou com duplo amor do meu filho Davi para que eu pudesse concluir esta formação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Geni Slomski, que acreditou em mim desde os primeiros momentos e não somente me orientou, mas me amparou e se dedicou juntamente comigo em todos os momentos. Este trabalho, sem dúvidas, não seria possível sem sua valiosa orientação e seu conhecimento. Os resultados são nossos!

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende, Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho e Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo, extremamente qualificados, pelo esforço, atenção e importantes contribuições para eu atingir os melhores resultados.

Aos professores doutores colaboradores desta pesquisa, que relataram suas experiências de ensino com muita disposição e atenção, procurando auxiliar tanto no momento do pré-teste como também durante toda a pesquisa. Sou imensamente grata por aceitarem participar desta pesquisa, relatando suas incríveis experiências como professores. Suas experiências não serão utilizadas apenas neste trabalho, mas também em minha trajetória profissional.

Aos professores do programa de mestrado da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, que se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos da melhor forma

possível e se empenharam em nos tornar professores profissionais tão bons quanto eles. Em especial, ao coordenador do curso, Prof. Dr. Claudio Parisi, que me deu grandes oportunidades dentro do próprio centro universitário, com quem eu tive o privilégio de aprovar o meu primeiro artigo, exatamente por ter investido em meu potencial. Você é um exemplo de sucesso para mim!

Ao meu companheiro de vida e melhor amigo, Hugo Maia, que me deu forças e fez dos meus momentos mais leves com seu amor e bom humor. Ajudou-me em tudo que precisei e sempre me motivou a permanecer firme em busca deste objetivo, que acabou se tornando o nosso objetivo. Você é admirável para mim. Amo você!

Ao meu filho Davi, que, sem saber, impulsionou-me. Por ver em seus olhos, sonhos e inocentes, uma admiração descomunal por mim, é que procuro me superar a cada dia e dar-lhe a realização de tudo o que eu puder, esperando, também, servir como exemplo e incentivá-lo a constante aprendizagem e perseverança na corrida por seus objetivos pessoais. Você é a pessoa mais importante da minha vida!

Aos amigos que conquistei nesse período do mestrado, que me motivaram com suas experiências de vida e compartilharam de momentos de intensa dedicação, quando todos permaneceram unidos. Espero participar da defesa de cada um de vocês também! Sucesso para nós!

Não nasci "*marcado*" para ser um professor assim  
(*como sou*).

Vim me tornando dessa forma no corpo das tramas,  
na reflexão sobre a ação, na observação atenta a  
outras práticas ou a outros sujeitos, na leitura  
persistente, crítica.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos  
na prática social de que tornamos parte.  
(Paulo Freire, 2001).

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados em entrevistas realizadas com três docentes de instituições de ensino superior públicas da região Sudeste do Brasil, e as informações foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Os saberes identificados no caso de ensino “Como facilitar a aprendizagem da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis?” foram: uso de metodologias ativas; ética profissional; saber do conteúdo específico e da disciplina; respeito à opinião dos alunos; planejamento e avaliação da aprendizagem; reflexão sobre a prática docente; contextualização dos conteúdos; e relação teórico-prática. Os saberes identificados no caso de ensino “Avaliação formativa do aluno em uma perspectiva construtiva” foram: a avaliação da aprendizagem na identificação de avanços e dificuldades dos alunos e na reflexão sobre a prática de ensino; ética e honestidade acadêmica; uso de instrumentos e critérios da avaliação da aprendizagem; novas tecnologias no ensino; a pesquisa da prática de ensino e incentivo à ética e a atitudes positivas nos alunos. Os saberes identificados no caso de ensino “Avaliação como oportunidade para desenvolver a ética profissional” foram: uso da ética na docência; honestidade acadêmica; incentivo de atitudes positivas nos alunos; e reflexão sobre a prática docente. Destacam-se os saberes em comum aos três casos de ensino: a) enfrentamento de dilemas éticos na docência; b) reflexão sobre a prática docente; c) uso da avaliação para desenvolver a honestidade acadêmica, a aprendizagem dos conteúdos e a valorização da profissão contábil. Conclui-se que os saberes identificados são provenientes do conhecimento da disciplina, da prática de sala de aula, da instituição de educação onde os professores atuam, da convivência com os pares e com os alunos, bem como da trajetória pessoal, profissional e acadêmica vivenciada pelos docentes até então.

**Palavras-chave:** Formação de professores universitários. Paradigma reflexivo. Casos de ensino. Saberes docentes. Educação superior contábil.

## Abstract

This paper aims to study teaching cases reported by a professor of Accounting Sciences. To do so, it carried out an exploratory qualitative approach. The data was collected in interviews with three teachers from public higher education institutions in Southeast Brazil, and was analyzed through content analysis method. The knowledge was identified in the case study “How to facilitate the learning of Cost Accounting for students who did not choose the Accounting career?”, in which is used: active methodologies; professional ethics; knowledge of the specific content and discipline; respect for student opinion; planning and evaluation of learning; reflection on teaching practice; background of contents; and theoretical-practical relation. The knowledge we can identify in the teaching case: “Formative assessment of the student in a constructive perspective” is about: evaluation of learning in the identification of advantages and difficulties of students and its reflection in teaching practice; ethics and academic honesty; usage of tools and evaluation criteria for learning; new technologies in education; research of teaching practice; encouraging ethics and positive attitudes in students; and the use of reflection on teaching practice. The knowledge identified in the other teaching case called “Evaluation as an opportunity to develop professional ethics”, is: use of ethics in teaching; academic honesty; encouragement of positive attitudes in students; and reflection on the teaching practice. We highlight the common knowledge of the three teaching cases: a) confronting ethical dilemmas in teaching; b) reflection on the teaching practice; c) use of evaluation to develop academic honesty, learning the contents and valuing the accounting profession. It is concluded that the identified knowledge comes from the knowledge of the discipline, the classroom practice, the institution of education where the teachers work, the coexistence with the peers and with the students, as well as of the personal, professional and academic trajectory experienced by teachers until then.

**Key-words:** Training of university professors; Reflective paradigm; Teaching cases; Teacher knowledge; Accounting higher education.

## **Lista de Figuras**

Figura 1. Mapa mental do referencial teórico.....	58
Figura 2. Trajetória metodológica da pesquisa.....	74

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Quadro dos saberes docentes .....	38
Tabela 2. Quadro síntese do roteiro de pesquisa .....	69
Tabela 3. Quadro síntese dos saberes docentes evidenciados .....	103

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
IES	Instituições de Ensino Superior
ISATT	Internacional Study Association on Teacher Thinking
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## Sumário

<b>1 Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Justificativa .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Situação problema e questão de pesquisa.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Objetivos gerais e específicos.....</b>	<b>20</b>
<b>2 Fundamentação Teórica.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 A prática docente do ponto de vista racional e técnico à perspectiva reflexiva</b>	<b>22</b>
<i>2.1.1 O modelo racional e técnico e a docência como vocação .....</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2 O modelo reflexivo e a docência como profissão .....</i>	<i>27</i>
<b>2.2 Linhas de pesquisa sobre o pensamento do professor .....</b>	<b>34</b>
<i>2.2.1 Saberes docentes .....</i>	<i>35</i>
<i>2.2.1.1 Tipologia do saber docente .....</i>	<i>37</i>
<b>2.3 Casos de ensino .....</b>	<b>45</b>
<b>2.4 Estudos já realizados sobre a formação e o desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva .....</b>	<b>49</b>
<i>2.4.1 Estudos na área da Educação Contábil.....</i>	<i>52</i>
<b>3 Metodologia.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Campo de pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 População e amostra.....</b>	<b>64</b>
<b>3.4 Métodos, técnicas e procedimentos de coleta dos dados .....</b>	<b>65</b>
<i>3.4.1 Elaboração do roteiro de entrevista .....</i>	<i>66</i>
<i>3.4.2 Pré-teste do instrumento.....</i>	<i>69</i>
<i>3.4.3 Procedimentos de coleta de dados .....</i>	<i>70</i>
<b>3.5 Métodos, técnicas e procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>72</b>
<b>4 Resultados e Discussões.....</b>	<b>75</b>

<b>4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa: Trajetórias acadêmicas, profissionais e docentes .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2 Casos de ensino para a complexidade da docência e a reflexividade crítica da prática pedagógica.....</b>	<b>85</b>
<i>4.2.1 Caso de ensino – Como facilitar a aprendizagem da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis? .....</i>	<i>86</i>
<i>4.2.2 Caso de ensino – A avaliação formativa do aluno em uma perspectiva construtiva .....</i>	<i>95</i>
<i>4.2.3 Caso de ensino – A avaliação como oportunidade do desenvolvimento ético dos alunos .....</i>	<i>98</i>
<b>5 Conclusões .....</b>	<b>105</b>
<b>Referências .....</b>	<b>108</b>
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>116</b>
<b>Apêndice B – Roteiro para a Coleta do Caso de Ensino .....</b>	<b>117</b>
<b>Apêndice C – Instrumento de Análise de Dados.....</b>	<b>122</b>
<b>Apêndice D – Instrumento de Análise Caso de Ensino - Professor Thiago .....</b>	<b>124</b>
<b>Apêndice E – Instrumento de Análise Caso de Ensino – Professora Gabriela.....</b>	<b>133</b>
<b>Apêndice F – Instrumento de Análise Caso de Ensino - Professor João .....</b>	<b>140</b>
<b>Apêndice G – Caso de Ensino Escrito “Como facilitar a aprendizagem da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis?” (Professor Thiago) .....</b>	<b>146</b>

## 1 Introdução

Nas últimas décadas, as investigações na área da Didática (Alarcão, 2008; Marcelo Garcia, 1999; Nóvoa, 1992, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1995; Zeichner, 2000; entre outros) evidenciam a intensificação do movimento de profissionalização do ensino, e, com isso, um consenso de que a docência como profissão é um ofício feito de saberes (Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D., 1998; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1987, 2000; Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2000, 2002).

Entretanto, Cunha (2004, p. 527) ressalta que a concepção epistemológica racional e técnica, dominante no ensino, exerce forte influência na formação e no desenvolvimento profissional do professor universitário. Para a autora, “o conteúdo específico assume um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades”.

Outro aspecto que desqualifica a pedagogia universitária refere-se ao plano instrumental em que a didática é relegada, “não raro às vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas”. (Cunha, 2004, p. 528).

Diante dessa realidade, torna-se necessária uma reflexão mais profunda sobre a política de formação do professor universitário no Brasil, pois, de acordo com Cunha (2004, p. 526):

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Deste modo, a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar sustenta a lógica do recrutamento dos docentes universitários.

Nessa mesma linha de pensamento, a autora destaca que:

A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante. [...] Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem nos órgãos oficiais. (Cunha, 2004, p. 526).

Essas colocações indicam a necessidade de revisão de paradigma quanto a formação e desenvolvimento para a docência universitária, no sentido de “superar a visão, historicamente dominante, do professor como técnico” (Zeichner, 2000, p. 11) e da docência como “vocação”.

Neste estudo, defende-se uma visão da docência como uma atividade complexa e multifacetada (Alarcão, 2008). Essa perspectiva vem de encontro com Zeichner (2009) quando este ressalta a necessidade de redimensionamento dos modelos atuais de formação de

professores para o desenvolvimento de repertórios mais adequados, que permitam, aos docentes, lidar com as situações complexas e adversas nos diferentes contextos educativos em que atuam. Trata-se, portanto, de um processo em que o professor e o contexto são considerados pela política de formação e desenvolvimento profissional.

### 1.1 Justificativa

As discussões sobre o repensar da formação dos professores, em especial os universitários, motivou a escolha do tema desta pesquisa. A docência universitária sempre foi interesse desta pesquisadora. Esse encanto pelo ofício da docência vem das “marcas” deixadas pelos bons professores que teve enquanto aluna, o que fez com que a educação continuada, em especial a formação para a docência universitária, estivesse sempre nos objetivos de vida.

A vontade de lecionar motivou a inscrição em processos seletivos para o mestrado, mesmo antes da graduação concluída. Desse modo, imediatamente após concluir a graduação, ingressou no programa de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico em Ciências Contábeis, ansiosa por aprender os fundamentos teóricos e práticos da docência universitária.

Contudo, logo no primeiro dia de aula, foi possível perceber que o foco principal da pós-graduação era em pesquisa e produção científica e que a docência estaria em segundo plano. Com o passar do tempo, descobriu-se que uma possível causa desse foco de interesse na pesquisa seria o fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atua na expansão e consolidação da pós-graduação com o objetivo de formar os já especialistas em determinadas áreas para a atuação no ensino e, nessa linha, futuros pesquisadores.

Segundo Cunha, a primazia pela pesquisa acontece devido a uma perspectiva de pensamento segundo a qual basta o domínio do conhecimento específico e instrumental para a produção de novas informações e para o cumprimento de seus objetivos, na lógica de “quem sabe fazer, sabe também ensinar”. (Cunha, 2001, 2004; Pimenta & Anastasiou, 2005).

Diante desse contexto, o processo de formação pedagógica padece de uma lacuna, uma vez que a docência permanece ligada a uma vocação de cada indivíduo e que não exige conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, apenas que este tenha talento, conhecimento do conteúdo, bom senso e que vá se aprimorando com a prática. (Gauthier et al., 1998; Wiezzel, 2005).

Por sua vez, as instituições de ensino superior (IES), responsáveis pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, por não encontrarem amparo maior na legislação e na Capes, reforçam

a crença de que docência é uma vocação, e não uma profissão como outra qualquer, e que, para tanto, precisa de formação, prejudicando o aprendizado didático-pedagógico daqueles que seguem ou pretendem seguir a carreira docente. (Pimenta & Anastasiou, 2005).

Destarte, os cursos de *stricto sensu* titulam seus mestres e doutores para também exercerem a profissão de professores universitários. Ao ingressarem nas universidades, o que lhes resta é o ensinar. Esse senso comum dificulta a tentativa de aprimoramento e legitimidade da docência como uma profissão igual às demais, exigente de formação e especialização. (Masetto, 2003).

Ao cursar as disciplinas de Didática do Ensino da Contabilidade e Metodologia da Pesquisa no curso de mestrado, porém, esta pesquisadora pôde confirmar a grande importância da eficácia da prática pedagógica dos professores e o papel que desempenham na educação superior. Essa questão, somada ao objetivo pessoal de iniciar a carreira docente, motivou a escolha deste tema de pesquisa e, nesse sentido, uma oportunidade de se adquirirem maiores conhecimentos para a docência universitária, com foco no relato da prática de ensino, o que pode proporcionar maior aprofundamento dos saberes que ali devem se manifestar.

Sendo assim, este estudo se justifica sob a ótica de uma valorização maior da profissão docente – mais especificamente, a docência na área contábil, uma vez que, além desta ser a área de atuação desta pesquisadora, Contabilidade é o quinto curso de graduação mais presente em IES no País, contando com 1684 ofertas de cursos listados pelo Ministério da Educação (MEC) até novembro de 2017. (MEC, 2017).

Esta pesquisa procura abordar o processo de atuação e reflexão a fim de contribuir com a própria profissão, uma vez que o professor deve estar preocupado com os efeitos da sua prática de ensino e com a qualidade da educação em que se torna protagonista. (Dinham, 1996).

## **1.2 Situação problema e questão de pesquisa**

A partir dessa contextualização, pode-se dizer que a docência é composta não apenas pela dimensão prática, mas também pela teórica. Analisar a docência na perspectiva da práxis é compreendê-la do ponto de vista crítico e de uma atitude reflexiva sobre a ação. (Alarcão, 2008; Pimenta & Anastasiou, 2005).

Integrando essa nova racionalidade prática, encontra-se o conceito de “professor reflexivo”, que considera a complexidade, a singularidade, as incertezas e as divergências dos fenômenos educativos. Desse ponto de vista, o professor é visto como “um profissional que tem

de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) para ser capaz de enfrentar situações conflituosas nas aulas”. (Pimenta & Anastasiou, 2005, p. 185).

Essa linha de investigação sobre a prática pedagógica destaca o protagonismo do professor que, a partir dos seus saberes, torna-se capaz de enfrentar os problemas da complexidade da sala de aula. De acordo com essas ideias, Pérez Gómez (1992, p. 102) diz que essa linha de investigação:

Parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Essas colocações indicam a análise da prática pedagógica do professor como elemento central para se desvelar e melhor compreender a docência universitária. Diante disso, os casos de ensino apresentam-se como estratégias adequadas para se investigarem o pensamento e as ações dos docentes.

O uso de casos de ensino vem oferecendo vantagens para a aprendizagem da docência. Os professores, diante da complexidade das situações de ensino que ocorrem em sala de aula, podem utilizar os casos para entender a necessidade de pensar e agir, de desenvolver análise crítica, da resolução de problemas e tomada de decisões. Os casos de ensino possibilitam, aos futuros professores, a explicitação e o desenvolvimento de suas teorias práticas de ensino.

Conforme fundamentam Nono e Mizukami (2001, p. 6), “ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas preconcepções, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações de sala de aula”. Assim, a análise de casos de ensino é uma estratégia que torna possível relacionar o “fazer” ao “pensar” docente, em uma ótica reflexiva e que pretende sustentar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente, seja para um professor em início de carreira ou para um professor experiente.

Todavia, percebe-se que os casos de ensino não vêm sendo valorizados e estudados na educação superior, uma vez que o paradigma reflexivo também tem sido pouco discutido e utilizado nas pesquisas desse nível de ensino, em específico em Contabilidade. Assim, a construção da profissionalidade docente – conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor – deixa de ser repensada.

Trabalhar com relatos de experiências de sala de aula (casos) significa poder problematizar a formação de docentes universitários, tendo em vista que essa política de formação é marcada por concepções tecnicistas “em termos dos saberes e habilidades de que deve ser portadora e do grau de profissionalismo que deve alcançar”. (Lelis, 2001, p. 41).

Por isso, entende-se que as situações dilemáticas vividas pelos docentes em sala de aula provocam pressões que os condicionam à reflexão. Desse modo, os casos de ensino são uma oportunidade para se conhecerem os problemas e os dilemas vivenciados pelos professores em sala de aula e de que modo eles enfrentaram tais situações.

Considera-se que a pesquisa tem, como função principal, atender as necessidades humanas. Este estudo pretende dar voz aos professores para que relatem como enfrentam os problemas da sala de aula e, a partir disso, saber como constroem seus conhecimentos docentes, o modo de ser e de estar na profissão, valorizando o saber em ação do professor, aquele construído mediante situações de ensino e de aprendizagem.

A prática pedagógica e as experiências pessoais diante de situações complexas de ensino são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos docentes (Gauthier et al., 1998; Nono & Mizukami, 2001; 2008; Nóvoa 1992, 2002; Schön, 1987; Shulman, 1986, 1987, 2004; Tardif, 2000, 2002). O ensino, nesses estudos, é visto como um processo humano complexo, incerto e singular e de grandes exigências no aspecto cognitivo (Clark & Peterson, 1990, p. 531).

Nesse contexto, o professor é visto como um profissional que, diante dos problemas práticos e das situações difíceis, é capaz de construir conhecimento, isto é, como um produtor de saberes. Perrenoud (1997) acrescenta que, diante de situações complexas, é preciso tomar decisões sem muito tempo para fundamentá-las de forma racional. Nesses casos, o que “influencia muito a decisão do professor é sua personalidade e seu *habitus* (sistemas de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob controle da consciência), mais do que raciocínio ou modelos” (Perrenoud, 1997, p. 21).

O autor compara o tipo de trabalho do professor com o *bricoleur*. Para tanto, utiliza a definição de Lévi-Strauss sobre o “*bricoleur* intelectual”. Essa abordagem dá uma ideia do ensino como uma atividade complexa e do uso de uma metodologia ativa:

O *bricoleur* está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas, mas contrariamente ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de instrumentos, pensados e concebidos à medida do seu projeto: o seu universo instrumental é fechado, a regra do seu jogo é a de se desvencilhar sempre com o que está à mão, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem com qualquer outro projeto particular, mas é o resultado contingente de

todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o estoque, ou para melhorar graças aos resíduos de construções ou destruições anteriores [...] os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que há algo que ainda pode vir a servir. (Lévi-Strauss, 1962 como citado em Perrenoud, 1997, p. 209).

Essas ideias denotam que é a partir de seu *habitus*, de sua personalidade e de um conjunto de esquemas de ação, de percepção e de avaliação que o professor cria e enfrenta as situações de ensino e de aprendizagem. Tal assertiva reforça a ideia de que a prática pedagógica não é composta apenas por teoria, mas também por regras de ação, ou receitas.

Essa é a linha de pensamento defendida neste estudo: investigar o saber do professor produzido mediante a prática de ensino. Sabe-se que o professor universitário aprende a ensinar no decorrer de sua prática – fundamentado, porém, pelas ciências da educação – (Pimenta & Anastasiou, 2005), e que a política de formação para a docência valoriza a formação acadêmica e a especialização em áreas do conhecimento (pesquisa).

Entretanto, entende-se que o professor tem oportunidades concretas e variadas de se desenvolver profissionalmente no decorrer de suas atuações, adquirindo uma autonomia que lhe possibilita manter e elaborar projetos educativos adequados à realidade e necessidade dos alunos. Nesse âmbito, a prática pedagógica apresenta-se como fonte de aprendizagem do conhecimento profissional do professor e um espaço apropriado para a construção dos saberes experienciais (Pacheco & Flores, 1999; Perrenoud, 1997).

O saber da experiência apresenta-se como um conjunto de saberes tácitos, pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional, “fabricados artesanalmente” e incorporados sob a forma de *habitus*, o que torna o professor competente para ensinar. (Perrenoud, 1997, p. 209).

Isso significa dizer que a prática é vista como fonte de aprendizagem do conhecimento docente, pois, na visão de Pacheco e Flores (1999, p. 36), “a prática é decisiva na aquisição do conhecimento profissional do professor mesmo que se diga que é a menos codificada de todas as fontes”.

Desse ponto de vista, este estudo busca conhecer o saber da experiência do professor. Contudo, é importante ressaltar que esse saber se diferencia do conhecimento prático, que faz parte de um conjunto de conhecimentos profissionais do professor, conforme entende Libâneo (2001) ao fazer referência ao perfil de competências profissionais necessárias para a docência. Para este autor, o saber docente define-se como:

O conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional da docência. As competências são qualidades, capacidades, habilidades e atitudes

relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão. (Libâneo, 2001, p. 69).

Acredita-se que, apesar das limitações advindas da ausência de processos formativos voltados para a docência universitária, os contextos em que os professores atuam, de alguma forma, cada vez mais, permitem que estes construam conhecimentos no decorrer de suas práticas docentes, adquirindo, assim, independência e autonomia profissional. Portanto, quando são ancorados por um espaço consolidado de trabalho colaborativo e de fomento às suas experiências, podem aperfeiçoar esses saberes e a própria formação para o ensino universitário.

Faz-se necessário, neste momento, esclarecer o conceito de “aprendizagem da docência” defendido neste estudo. Como referencial teórico, adota-se uma literatura sobre a formação do professor que privilegia a investigação do processo pelo qual o docente aprende a ensinar no decorrer de sua prática (reflexiva), subsidiado, porém, pelas ciências da educação, adotando-se uma perspectiva de desenvolvimento profissional, conforme Gauthier et al., (1998), Gimeno Sacristán, (1995), Nóvoa, (2002), Pérez Gómez, (1992), Perrenoud, (1997), Pimenta e Anastasiou (2005), Schön (2000), Zeichner, (2000), Zeichner e Liston (1996), entre outros. Essa visão do professor e de sua formação indicam que os saberes docentes podem resultar da reflexividade crítica da prática.

Este estudo objetiva saber como os professores vêm utilizando seus materiais, seus recursos em sala de aula, e como vêm construindo suas atividades pedagógicas diante de situações complexas e dos desafios que a prática cotidiana lhes coloca.

Isso tem a ver diretamente com a resignificação da função docente e, assim, com os seguintes questionamentos: Quais são as dificuldades sentidas? Que atividades curriculares e práticas de sala de aula são desenvolvidas que não se conhece suficientemente para se poder prover uma formação mais real e atual aos professores? Como os professores resolvem situações problemáticas e desconhecidas? Como elaboram e modificam suas rotinas? Que técnicas, métodos e instrumentos utilizam? Como recriam estratégias e inventam procedimentos de ensino e de aprendizagem? (Pérez Gómez, 1992).

Na tentativa de encontrar respostas para alguns desses questionamentos, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: *Que saberes se fazem presentes nos casos de ensino relatados pelo professor do curso de Ciência Contábeis?*

### 1.3 Objetivos gerais e específicos

Diante da problemática estabelecida, elaborou-se, como objetivo geral, conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes nos casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis, procurando-se identificar que tipo de situações e conflitos permitem a reflexividade crítica de sua prática pedagógica e a aprendizagem da docência na educação superior contábil. Visando atingir esse objetivo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica, profissional e docente dos professores investigados.
- b) Possibilitar aos colaboradores momentos de reflexões e de memorização de situações de conflito e/ou experiências interessantes na docência a partir de casos de ensino escritos por outros professores.
- c) Propiciar aos colaboradores reflexões e memorizações de situações de conflito e/ou experiências interessantes na docência, a fim de relatar seus casos de ensino.
- d) Identificar de que forma o relato do caso de ensino contribuiu para a aprendizagem da docência (desenvolvimento profissional) na educação superior.

Este estudo, em seus aspectos teóricos, valoriza a prática de ensino como espaço de construção de saberes e o professor como sujeito do seu fazer docente. Parte do trabalho a ser desenvolvido para a concretização dessa meta é o de investigar o tipo de conhecimento docente que apoia a prática pedagógica do professor-pesquisador que atua na graduação em Ciências Contábeis, conhecimento este que pode ser elemento decisivo para ampliar a compreensão sobre o saber fazer docente, processos e dificuldades na formação dos professores da área contábil.

Os casos de ensino apresentam-se como uma ferramenta importante na construção e investigação de processos de aprendizagem profissional da docência. O mapeamento dos tipos de conhecimentos, crenças, valores e expectativas dos docentes, por meio de casos de ensino, pode contribuir para se conhecer e melhor compreender a aprendizagem profissional da docência universitária.

A elaboração de “um conjunto consistente de casos de ensino construídos por professores” (Nono & Mizukami, 2008, p. 1) pode contribuir para a melhoria da prática de ensino, uma vez que tais casos podem “ser analisados entre si e acessados pelos docentes quando desejam ter ideias/exemplos sobre como ensinar determinado tópico a seus alunos e/ou

como enfrentar situações escolares dilemáticas”. (Nono & Mizukami, 2008, p. 1). Além disso, acumular e compartilhar saberes por meio de casos de ensino pode contribuir para instigar os professores a refletirem sobre as suas práticas e a elaborarem seus próprios casos de ensino.

Espera-se que esta pesquisa colabore de modo especial para um aprofundamento maior do conhecimento sobre o tema em questão, pois conhecer os tipos de saberes construídos pelos professores universitários oferece contribuições significativas também em campos inter-relacionados, tais como o ensino ministrado pelo professor, a aprendizagem do aluno e o processo de formação (inicial e continuada) de professores em geral, bem como aqueles especificamente voltados para a Educação Contábil.

## **2 Fundamentação Teórica**

A teoria de base desta pesquisa é o historicismo e a dialética que apoia o paradigma reflexivo na aprendizagem da docência. A prática de ensino é vista como um espaço para a construção de saberes e o professor como produtor de saberes em ação, “saberes especializados, próprios, como em outras profissões”. (Gauthier et al., 1998, p. 60).

Opondo-se à epistemologia positivista ligada ao behaviorismo e à pedagogia tecnicista (Furtado, Teixeira, & Bock, 1999), na qual os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo de ensino ou à ideia de missão, o saber didático diz respeito ao domínio de um conjunto de técnicas e recursos instrumentais para se atuar nas situações de ensino. Essa concepção se fez presente nas pesquisas com enfoque em desempenho, eficiência e eficácia da prática de ensino.

A teoria histórico-cultural ligada ao conceito de “professor crítico-reflexivo” e a ideia de docência como profissão foram influenciadas pelos trabalhos desenvolvidos inicialmente por Dewey (1933) e, posteriormente, por Schön (1983, 1987), com os conceitos de “reflexão na e sobre a ação”. Zeichner (2000, 2009) complementou com a reflexividade crítica da prática de ensino vista como uma atividade complexa, que acontece em contextos singulares. (Alarcão, 2008; Gimeno Sacristán, 1995; Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005).

O paradigma reflexivo desloca a docência da visão mitológica como “missão” ou “dom” para relacioná-la aos estudos sociológicos e ao contexto da organização social do trabalho e das profissões. Borges (2001, p. 4) acrescenta que as pesquisas que predominaram a partir dos anos 1980 também são decorrentes da “sociolinguística e da antropologia que buscavam instrumentos mais adequados para analisar as mediações entre o social e o cognitivo e melhorar a aprendizagem dos alunos”.

Nesta sessão, é discutido o conceito de “ensino” do ponto de vista racional e técnico à perspectiva reflexiva; o conceito de “docência” como vocação e como profissão; o de epistemologia da prática reflexiva; de pensamento do professor; de saberes docentes; de casos de ensino, bem como são apresentados e discutidos estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva.

### **2.1 A prática docente do ponto de vista racional e técnico à perspectiva reflexiva**

O desenvolvimento profissional, ao lado de estudos sobre o cotidiano da sala de aula e das relações entre educação e cultura, constitui o conjunto de temas considerados como

“mobilizadores da reflexão didática” (Candau, 2000, p. 77). Essa relevância pauta-se pela busca da melhoria da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional do professor.

As pesquisas de Alarcão (2008), Cunha (2004), Gimeno Sacristán, (1995), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Schön (2000), Shulman (1987), Tardif (2000, 2002), Zeichner (2000; 2009), Zeichner e Liston (1996), sobre o professor e sua profissão nas últimas décadas têm resultado em produções científicas significativas sobre temáticas como “profissionalização; trajetórias de vida; pensamento e a ação do professor” (Campos & Diniz, 2001, p. 79), apresentando-o como produtor de saberes.

Tais pesquisas ressaltam a importância de se conhecerem os saberes que apoiam as práticas pedagógicas do professor e, assim, como vem se constituindo a profissão docente, a qual deve ser concebida “como um processo educativo que pressupõe a articulação necessária entre a teoria e a prática”. (Revista Brasileira de Contabilidade, 2013, p. 97).

Nessa linha de pensamento, o paradigma que norteia este estudo sobre a prática pedagógica do professor universitário é o da complexidade, com enfoque reflexivo no fato de que o ensino é uma atividade igualmente complexa, que ocorre em locais específicos com cenários determinados. Desse ponto de vista, o professor é um construtor de saberes, e não um transmissor de conteúdos prontos, acabados e descontextualizados.

Isso significa dizer que a formação de professores é, em parte, determinada pelos conceitos de educação, instituição escolar, ensino e currículo predominantes em cada época, que, por sua vez, ajudam a definir o papel que o professor deve assumir na sala de aula e na educação como um todo.

Em acordo com essa visão, Pérez Gómez (1992, pp. 95-96) diz que o papel que o professor vem assumindo historicamente na educação é determinado pelas concepções de instituição escolar, de ensino, “além de uma teoria do conhecimento, da sua transmissão e aprendizagem, bem como por uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação docente”.

Pimenta e Anastasiou (2005) dizem que, quando se tem a intenção de se discutir mudança na ação docente, deve-se iniciar pelos modelos que têm marcado as práticas pedagógicas e as institucionalizado.

Gimeno Sacristán (1995, p. 67) diz que o conceito de “educação” e de “qualidade” depende dos grupos sociais, dos valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo, bem como da “imagem da profissionalidade ideal, configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas” e o processo de avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, nas próximas sessões, discutem-se os modelos nos quais os professores aparecem “como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, e/ou como profissional que toma decisões e resolve problemas”. (Pérez Gómez, 1992, pp. 95-96).

### ***2.1.1 O modelo racional e técnico e a docência como vocação***

O termo “profissão” refere-se a uma construção social e histórica. Diferentemente das outras profissões, o magistério superior tem sido associado ao ideário social fundado no dom ou na aptidão. Lelis (2001, p. 05) acrescenta que esta associação é questão de gênero, e que, pelo fato da docência ter se instituído como uma profissão feminina, só as mulheres, naturalmente, possuiriam o dom para lecionar, “sendo a escolha da profissão explicada pela oportunidade que a mulher encontra para pôr em prática habilidades que aprendeu desde o nascimento”.

Essas ideias evidenciam a existência de um imaginário socialmente construído, no qual o professor deve ter vocação, deve ser responsável e paciente, como diz Coracini (2003, p. 253):

Tais representações se constituem de memória do passado – em que o professor era valorizado enquanto “missionário”, enquanto fonte de saber e transformador da sociedade – e das experiências presentes em que o profissional da educação, mal preparado e mal remunerado, a todo momento é desvalorizado, colocado em xeque pelas novas tecnologias, ridicularizado.

Essas colocações demonstram, além da imagem vocacionada, uma imagem de desvalorização e desprofissionalização do professor em que a docência aparece como uma atividade menor, sem importância (Coracini, 2003; Pimenta & Anastasiou, 2005).

Tal ideia é reforçada por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 36) quando apontam a problemática profissional do professor do ensino superior, “tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional”.

As autoras chamam a atenção sobre os seguintes aspectos: a) Quanto à formação, apontam que mesmo os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de pós-graduação não têm sido o suficiente para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência universitária; b) Quanto à legislação, citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394, 1996) e dizem que esta propõe a habilitação para o exercício do magistério superior, advindo do domínio da área de conhecimento na qual o professor atua.

Reforçando essas ideias, a referida lei, no Art. 66, propõe que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, quando ocorre algum tipo de formação, esta se limita à oferta de uma disciplina de metodologia do ensino superior nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de sessenta horas, constituindo-se, assim, para a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula da universidade, na principal experiência de sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades. (Pimenta & Anastasiou, 2005).

De acordo com essas afirmações, Benedito, Cervero e Pavía (1995) destacam a ausência de uma formação específica para o magistério superior e evidencia o modo como o professor aprende:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo uma rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo roga um papel mais ou menos importante, sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (Benedito et al., 1995).

Essas colocações reforçam o imaginário popular de que, para ensinar, basta “saber fazer”, de que ensinar é “dom”, de que o professor universitário aprende a função apenas ensinando. Entretanto, a docência requer formação profissional para seu exercício. São necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

As discussões até aqui tecidas indicam a relação que existe entre a docência como vocação e a ausência de uma política efetiva de formação dos professores universitários. Isso significa dizer que a racionalidade tecnológica do ensino é predominante (Pérez Gómez, 1992).

Tal concepção positivista reduz a didática a um conjunto de técnicas e meios apropriados para se atingirem determinados fins (Campos & Diniz, 2001) e tem servido de base para a educação ao longo de todo o século XX (Pérez Gómez, 1992).

A epistemologia positivista percebe o professor como um “técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” (Pérez Gómez, 1992, p. 96). Segundo esse modelo de formação:

A atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se

colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação. (Pérez Gómez, 1992, p. 96).

Essas ideias são apontadas pela literatura da formação do professor (Alarcão, 2008; Marcelo Garcia, 1999; Nóvoa, 1992, 2002; Pérez Gómez, 1992; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1995; Zeichner, 1993), que destacam a existência de problemas derivados desse modelo. Pérez Gómez, por exemplo, descreve essa formação como linear, simplista e baseada em dois componentes básicos, que são:

Um componente científico cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula. Neste último, distinguem-se duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências requeridas para uma intervenção eficaz. (Pérez Gómez, 1992, p. 98).

Conforme pode-se perceber, esse modelo de formação possui limitações que se acentuam ao fazer com que a “investigação e a intervenção prática se ajustem aos padrões que validam, a priori, o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas” (Pérez Gómez, 1992, p. 100). Gimeno Sacristán (1995, p. 68) acrescenta que esse “modelo técnico-positivista”, com grande tradição acadêmica, concebe o ensino como atividade em que cabe apenas aplicação do conhecimento científico.

Nesses moldes, desde seu surgimento, “a pedagogia desenvolveu-se como uma aplicação da psicologia”. (Gimeno Sacristán, 1995, p. 84). Para o autor, cabe então à pedagogia agrupar:

[...] um conjunto de aptidões práticas que permitem aplicar os conhecimentos produzidos por uma série de ciências básicas. A formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico. (Gimeno Sacristán, 1995, p. 84)

Essa concepção gerou um modelo de intervenção tecnológica no qual o professor é visto como técnico, caracterizando-se tanto como receptor de uma teoria já elaborada quanto como um transmissor de informações (Gimeno Sacristán, 1995).

Essa lógica de formação de professores pauta-se na capacidade técnica e no desempenho em sala de aula. A Psicologia do Comportamento é apontada como fundamento científico desse período, desenvolvendo “a imagem do professor como técnico especializado que aplica as

regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado” (Pérez Gómez, 1992, p. 98).

As pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas que têm por base esse modelo de formação, segundo Gauthier et al. (1998, p. 47), revelaram-se “inoperantes, porque não conseguiram relacionar, de maneira inequívoca, um comportamento específico do professor ao desempenho escolar”. Tal modelo associa eficiência do ensino a certos traços de personalidade do docente, buscando, com o objetivo de avaliar o rendimento dos métodos utilizados, identificar atributos ligados à “personalidade ou ao comportamento [do professor] – interesse, entusiasmo, imparcialidade, capacidade para acolher os alunos, etc.”. (Gauthier et al., 1998, p. 47).

Esse pensamento confunde “os efeitos do método com as diferenças existentes entre os professores”. (Gauthier et al., 1998, p. 20). Essa política de formação docente pode ser relacionada com uma concepção da profissão como um “ofício sem saberes e que inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos”. (Gauthier, et al., 1998, p. 5).

Os pontos abordados até esse momento informam a necessidade de um paradigma emergente para apoiar a formação de professores, proveniente do repensar dos conceitos de ensino, currículo e educação. O deslocamento do olhar das pesquisas de comportamentos específicos inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento e a intuição para se adotar um ponto de vista crítico e reflexivo, que considera as competências práticas requeridas em situações divergentes ou nas zonas indeterminadas da prática e que demanda qualificação específica, uma vez que a docência é um ofício como as demais profissões.

### ***2.1.2 O modelo reflexivo e a docência como profissão***

A produção científica a partir da década de 1980 sobre a formação e o desenvolvimento profissional contribuiu para que se deslocasse o enfoque das pesquisas de desempenho, eficiência e eficácia do professor, ligado ao behaviorismo e à pedagogia tecnicista (Furtado et al., 1999), para os saberes docentes, “saberes especializados, próprios, como em outras profissões”. (Gauthier et al., 1998, p. 60).

Corroborando com essa assertiva, Campos e Diniz (2001, p. 80) dizem que o conhecimento científico produzido sobre a profissão docente contribui:

[...] não apenas em termos quantitativos das investigações educacionais, ou seja, maior número de produções, mas também como uma alteração qualitativa, ao considerarmos

que, nessas, há um novo paradigma norteando as pesquisas sobre a prática pedagógica e o professor – o paradigma da racionalidade prática.

Isso significa dizer que passou-se a valorizar a prática pedagógica do professor e os saberes por eles construídos na aprendizagem da docência, relacionando-os à sua profissionalização. A docência apresenta-se, assim, como um “ofício feito de saberes”. Nessa linha, Slomski (2008) ressalta os saberes necessários à prática pedagógica do professor e informa que os estudos dos últimos anos procuram conhecer e compreender melhor a profissão docente e que conhecimentos e saberes ela demanda. A autora afirma:

Esse esforço, certamente, tem raízes na preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, onde os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo de ensino ou à ideia de missão, tornando nebulosa a perspectiva profissional, compreendida no contexto da organização social do trabalho. (Slomski, 2008, p. 135).

A assertiva evidencia o deslocamento da docência da visão mitológica como “missão” ou como “dom” para relacioná-la aos estudos sociológicos e ao contexto da organização social do trabalho e das profissões. Desse modo, Borges (2001, p. 4) acrescenta que as pesquisas que predominaram a partir dos anos 1980 também são decorrentes da “sociolinguística e da antropologia, na busca de instrumentos para analisar as mediações entre o social e o cognitivo e melhorar a aprendizagem dos alunos”.

Isso significa dizer que os achados dessa vertente (Gauthier et al., 1998; Pérez Gómez, 1992; Perrenoud, 1997; Tardif, 2002; Zeichner, 1993), “além de cumprirem um papel estratégico na formação de professores, servem, também, para a constituição de um núcleo de saberes profissionais” que pode facilitar sua socialização profissional (Gauthier, et al., 1998, p. 60).

A ideia de que o ensino é uma atividade complexa e singular e que acontece em lugares específicos fez com que as pesquisas sobre a formação docente buscassem um novo paradigma – a epistemologia da prática, capaz de considerar as características citadas dos fenômenos educativos e superar a relação linear entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. (Schön, 2000).

No paradigma da complexidade e da racionalidade prática, o professor é visto como “um profissional que exerce um trabalho intelectual, cuja prática (reflexiva) permite a compreensão do universo de seu trabalho”. (Zeichner, 1993, p. 15). Essa ideia valoriza a prática pedagógica, reconhecendo-a como instância de produção de saberes e, nesse contexto, dá importância à

maneira com que os professores desempenham a formulação dos objetivos do seu trabalho, bem como os meios para atingi-los. (Schön, 2000; Zeichner, 2000).

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 185), por sua vez, dizem que, na perspectiva reflexiva, o professor:

deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico e complexo. Assim o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica, emerge da prática refletida e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. (Pimenta & Anastasiou, 2005, p. 185).

Essas colocações indicam a importância dos saberes da docência, a valorização da prática pedagógica e sua indagação teórica, bem como a subjetividade e a flexibilidade do professor frente à complexidade do fenômeno educativo, seu papel e seus conhecimentos.

Alarcão (2008, p. 41) esclarece que a noção de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Isso significa dizer que o professor, como profissional, é capaz de lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, é capaz de ser flexível e inteligente para resolver as situações problemáticas que enfrenta no cotidiano de sua prática docente.

Outro conceito que integra o paradigma reflexivo é o de desenvolvimento profissional docente “como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. (Marcelo Garcia, 2009, p. 9).

Essa é uma visão dinâmica da aprendizagem do docente com perspectivas de evolução e de aprendizagem contínua. Supera a concepção linear e individualista dos processos formativos dos professores, tendo em vista que pressupõe a necessidade de se focar os “aspectos contextuais, organizativos e voltados para a mudança” (Marcelo Garcia, 1995, p. 55).

Neste sentido, André (2010) alerta para a necessidade de se implementar uma política de formação em ação e que considere os processos de aprendizagem da docência, as práticas de ensino e os contextos nos quais elas se inserem. A autora ressalta ainda que os pesquisadores devem atentar para não “reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação”. (André, 2010, p. 177). Para isso, explica que:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles. (André, 2010, p. 177).

O entendimento de que o professor não é o único responsável pela qualidade da educação tem sido reforçado por estudos que investigam a formação pedagógica do professor universitário (André, 2010; Cunha, 2004; Pimenta & Anastasiou, 2005).

Essas discussões evidenciam que, sob o enfoque do ensino reflexivo, o professor passa a ocupar um lugar de destaque no debate sobre a formação docente, uma vez que tanto a experiência pessoal quanto a prática começam a ser consideradas.

Outro conceito que integra a perspectiva do professor reflexivo é o conceito de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. (Schön, 1983). Quanto ao conceito de “*reflexão na ação*”, Schön (1983, p. 15) destaca que a racionalidade técnica não dá conta das zonas incertas da prática caracterizadas pela “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”, e que o saber teórico e prático que o profissional deve ter “é que lhe permite agir em realidades complexas e singulares que são caracterizadas por essas zonas de indefinição e que exigem uma reflexão-em-ação, ou seja, um diálogo reflexivo com a situação apresentada a partir dessa realidade”. (Schön, 1983, p. 15).

Isso significa dizer que o professor desenvolve um conhecimento para agir a partir do conhecimento das ciências e das técnicas que já domina, diante das situações de complexidade. No entanto, esse conhecimento é inerente à sua ação naquele momento. Portanto, é tácito. Schön (1983) caracteriza o *conhecimento-na-ação* como dinâmico e provocador de novos conhecimentos que resultarão na reformulação da própria ação.

Tal noção se fundamenta em saber ouvir os alunos, o que proporciona, ao professor, a possibilidade de reelaboração em seu quadro referencial. O *conhecimento-na-ação* é considerado, ainda, como um espaço privilegiado por possibilitar o confronto direto das convicções e esquemas teóricos dos professores com a realidade, muitas vezes, problemática do ambiente escolar. Não obstante, o autor destaca que a descrição verbal e o diálogo com a situação real é que ganham peso importante no processo de reflexão.

Já quando o professor analisa os fatos de uma forma retrospectiva e por meio de reconstruções mentais, processa-se uma *reflexão-sobre-a-ação*, sendo este o segundo conceito que corresponde à análise do indivíduo após a ação. É a possibilidade de o professor, a

*posteriori*, analisar o processo de sua ação. Refere-se à aplicação deliberada e sistemática da lógica de um problema de forma a resolvê-lo; o processo está sob o controle do professor.

Os conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, surgidos na obra de Schön (1983), são complementados por um outro momento da reflexão que ultrapassa os anteriores e que o autor denomina *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*. É nesse momento que “o profissional avança em relação ao seu desenvolvimento, pois constrói uma forma própria e pessoal de conhecer, descobrindo saídas e novas soluções para as suas ações” (Alarcão, 1995, p. 17).

O paradigma reflexivo não converge com a prática de professores que se apoiam, às vezes, em esquemas e rotinas diárias para guiar as suas práticas, que são transmitidas e reproduzidas de professor para professor no decorrer dos anos, sem haver, para isso, uma margem de crítica em relação a essa reprodução. Um exemplo dessa rotina é o fato de que muitos professores utilizam o mesmo plano de ensino durante anos, até copiados de colegas, eventualmente, bem como a repetição de conteúdos, de recurso, estratégias de ensino, gestão de sala de aula, etc.

Todavia, apoiar-se na prática reflexiva significa ir além da rotina. Trata-se de, a partir dela, desencadear uma reflexão na e sobre a ação, tomando todo o conjunto das questões educativas, desde as rotinas e técnicas, passando pelas teorias e valores. Nesse sentido, a prática reflexiva pode ser entendida mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação. O processo de investigação da prática, que passa pelo entendimento da complexidade da realidade, é apontado como:

Um processo mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. (Pérez Gómez, 1992, p.112).

Essas ideias apontam a importância da reflexão na docência. Apoiados nas expressões “prático reflexivo” e “ensino reflexivo”, os estudiosos da formação de professores passam a reconhecer que o aprender a ensinar é um processo que se prolonga durante toda a carreira do professor e que a formação inicial só pode preparar os professores para começarem a ensinar.

Ao aprofundar os conceitos de epistemologia da prática e da reflexão<sup>1</sup> as considerações de Schön (1983) abrem espaço de pesquisa e de reflexão para todos que pesquisam a formação de professores.

---

<sup>1</sup> O conceito de “reflexão” que vem sendo utilizado pelos investigadores ao se referirem às novas tendências da formação do professor apresenta, no momento, uma dispersão semântica, além de uma diversidade de propostas metodológicas.

Contudo, Zeichner (1993) e Zeichner e Liston (1996) chamam a atenção para algumas questões que envolvem o conceito de “prática reflexiva”. Em primeiro lugar, falar em professor reflexivo significa ter subjacente a crença no saber docente e na essencialidade desse saber, para que se processem mudanças radicais – no sentido de atingirem as raízes dos problemas – no ensino.

Diante disso, Zeichner (1993, p. 23), questiona: “como um saber tácito pode contribuir efetivamente para a elucidação de questões educacionais?” Essa questão é discutida por Zeichner e Liston (1996), que dizem que não basta que os professores sejam reflexivos para que desenvolvam um ensino de melhor qualidade, pois, para os autores, não é qualquer tipo de reflexão que pode promover um desenvolvimento genuíno da profissão docente.

Zeichner (1993, p. 24) destaca algumas situações em que o conceito de “reflexão”, a princípio tão emancipador, pode servir para a manutenção de uma posição subalterna do professor:

- a) Incentivo à imitação de práticas que investigações consideram como “boas” [persiste aí a racionalidade técnica].
- b) Limitação da reflexão às estratégias de ensino [persiste aí a concepção de ensino como atividade técnica].
- c) Centralização da reflexão unicamente na prática, desconsiderando-se as condições do ensino.
- d) Estímulo à reflexão individual dos professores [eles passam a ver os problemas como fracassos individuais, desviando sua atenção de uma análise crítica das escolas].

Como superação dessa limitação, Zeichner e Liston (1996) apresentam o conceito de “*níveis de reflexividade*”, que, segundo eles, é valioso para ajudar na compreensão do significado do termo “reflexão”. Os autores, desta vez, estabelecem níveis que ajudam a esclarecer e garantir o uso do conceito de forma que conduza à reflexividade crítica: níveis técnico, prático e crítico.

No nível técnico, encontram-se ações explícitas que correspondem àquilo que fazemos e que é observável nas nossas ações; o nível prático corresponde ao planejamento do que se vai fazer e à reflexão sobre o que foi feito, incluindo a reflexão sobre o conhecimento prático; o nível crítico passa pela análise ética e política da própria prática. É nesse terceiro nível que reside a maior contribuição dos autores.

A reflexão, enquanto prática social, valoriza a interação dos membros do grupo, pois os professores podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento da equipe e olhar para os

---

seus problemas, compreendendo que têm relações com os dos outros professores, com a própria estrutura do curso, da Instituição de Ensino Superior e do sistema educacional geral.

Isso significa dizer que os autores valorizam o sentido ético e político da reflexão. Sendo assim, relacionam o conceito de “prática reflexiva” com os diferentes modelos de formação de professores, tais como: tradição acadêmica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição de reconstrução social. De acordo com Zeichner (1993):

a) Na tradição acadêmica, a reflexão se centra no conhecimento acadêmico (já citada neste trabalho).

b) Já na tradição da eficiência social, é a “formação de professores baseada na investigação”. A investigação sobre o ensino é capaz de determinar previamente o que os professores precisam dominar e, em consequência, eles podem ser treinados para desenvolver conhecimentos e/ou capacidades específicas (abordagem behaviorista da formação de professores). Nesta tradição, a reflexão é sobre as estratégias de ensino sugeridas pela investigação.

c) Na tradição desenvolvimentista, o aluno é que estabelece as bases que determinam o que deve ser ensinado – linhas de ensino-aprendizagem com orientações construtivistas. A reflexão que recai aqui é sobre o aluno.

d) Na tradição da reconstrução social, ao se formar professor deve haver a preocupação com que eles vejam as implicações sociais e políticas de suas ações. Nesta tradição, a reflexão é sobre a relação entre educação e as mudanças sociais.

No modelo da *reconstrução social*, a preocupação não é com a adaptação dos indivíduos à sociedade, mas com sua autonomia e emancipação. Contudo, Zeichner (1993) pondera que, embora não seja possível contestar as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo trouxeram, elas também podem incorrer na não valorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social.

De acordo com as discussões sobre maior rigor do conceito de “reflexividade”, Libâneo (2002) diz que a “reflexividade” deve ter cunho crítico. Ao contrário do caráter ainda tecnicista e conservador, tem suas bases filosóficas no marxismo, no neomarxismo, no reconstrucionismo social e na teoria da ação comunicativa. O autor entende, também, que a reflexividade crítica deve resultar no desenvolvimento da capacidade de intelectualização do professor para que seja autônomo, capaz de tomar decisões e de se autoformar.

Pimenta (2002) diz que as contribuições de Schön (1983) foram importantes ao permitirem uma reconfiguração dos pressupostos que sustentavam (e sustentam) o modelo tradicional de formação profissional, assentado na racionalidade técnica. Decorre, daí, pensar em

um currículo capaz de dar conta dessa formação docente com vistas à eficácia da prática de ensino.

Porém, Pimenta (2002) ressalta que é preciso criar as condições de trabalho para que o professor tenha lugar de destaque e possa desenvolver o seu ofício. Sendo assim, o conceito de “professor reflexivo” tem potencial para a elevação do estatuto profissional docente e a melhoria da educação. Convergindo com o pensamento de Libâneo (2002), Pimenta (2002), Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1996) apontam a importância da dimensão teórica na formação do professor, bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que se atua e da apreensão crítica da realidade social mais ampla.

## **2.2 Linhas de pesquisa sobre o pensamento do professor**

Existem estudos que buscam respostas para questões instigantes. Por exemplo: o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino?

Desde a década de 1980, vários pesquisadores (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1997; Schön, 1995; Shulman, 1989; entre outros) têm procurado concentrar seus esforços na investigação do pensamento e do conhecimento profissional do professor. Para Mizukami et al. (2002, p. 492), o pensamento do professor é constituído por “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre ideias, construção de significados, etc.”.

Entre os autores que estudam o pensamento do professor, está Lee Shulman. Seus estudos surgiram nos Estados Unidos, na década de 1970, com a criação da Internacional Study Association on Teacher Thinking (ISATT). Shulman, considerado o precursor dessas linhas de investigação, coordenou um dos dez painéis apresentados no congresso do National Institute of Education no ano de 1975. O painel coordenado por Shulman denominava-se “O ensino como processamento clínico de informação” e objetivava descrever a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes. (Mizukami, 2000).

Os trabalhos de Shulman (1986) e de outros autores foram importantes para a valorização do professor como capaz de construir conhecimento profissional ao enfrentar os problemas da complexidade da sala de aula.

As situações problemáticas requerem exercícios de reflexão. Reflexão é um conceito que vem sendo bastante discutido nos estudos recentes sobre o pensamento do professor. Vários autores têm trazido contribuições diversas para a construção do significado da reflexão na

formação profissional docente. Entendida como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão oferece a eles:

A oportunidade de se tornarem conscientes das crenças e suposições subjacentes a tal (sua) prática, assim como de examinarem a validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão, os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional. Pela reflexão, passam a ter condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas. (Mizukami, 2000, p. 142).

Tais teorias orientam os pensamentos e as ações dos professores durante os eventos que ocorrem em sala de aula e abrangem, entre outros elementos, os conhecimentos que estão na base da atuação docente.

### ***2.2.1 Saberes docentes***

As investigações sobre pensamento do professor têm apontado que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência (Marcelo Garcia, 1999; Mizukami, 2000; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1997; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1995; Shulman, 1986, 1987; 1989; entre outros). Conforme essas investigações:

Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimentos, às vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes. (Marcelo Garcia, 1999, p. 55).

De acordo com essa afirmação, o professor assume uma postura ativa e reflexiva no ensino. Intelectualidade, subjetividade e flexibilidade assumidas denotam seu perfil profissional e seus papéis de agente no ensino. Por esse exposto, Pérez Gómez (1992, p. 102) analisa o novo enfoque dado aos estudos sobre o professor e observa que tal enfoque foi uma resposta crítica ao modelo formativo baseado na racionalidade técnica, porque, diante de uma realidade social em constante mudança, com características complexas, a tecnologia educacional apoiada em “esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico e processual” já não dava conta dos fenômenos práticos existentes na sala de aula.

Dessa forma, as investigações da epistemologia da prática, visando superar a linearidade mecânica da relação entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula:

Partem da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico,

como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos de recursos. (Pérez Gómez, 1992, p. 102).

Essa assertiva defende a ideia de que, para se ensinar, é preciso ter conhecimentos, habilidades e valores relacionados com o exercício da profissão docente, classificados pelas investigações como saberes docentes.

Pode-se dizer, então, que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor necessita conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, “uma base de conhecimentos”, que de acordo com Mizukami (1998, p. 60), “é um conjunto de compreensões, de conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Esse conjunto de saberes denomina-se conhecimento profissional do professor”.

Conforme pode-se perceber, o tema dos saberes ligado a propostas de formação de professores tem chamado a atenção da comunidade acadêmica quanto a sua importância. Contudo, existe uma complexidade e dificuldade para abordá-lo considerando-se a pluralidade da composição, bem como a falta de consenso sobre a sua conceituação. Neste estudo, o termo “saber”, em um sentido genérico, é sinônimo de “conhecimento”, “ciência” (Japiassu & Marcondes, 1991).

Nesse sentido, o saber é subentendido como um modo de conhecer ligado à prática, adquirindo, portanto, uma conotação dinâmica, uma vez que “na tradição filosófica da sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude do saber prático” (Japiassu & Marcondes, 1991, p. 218). O termo “conhecimento” diz respeito “à apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los (Japiassu & Marcondes, 1991, p. 218).

Tardif (2002, p. 39) fala do perfil de competências do professor e evidencia um conjunto de saberes que diferencia a docência de outros ofícios. Para o autor, o professor ideal é alguém que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia (conhecimento pedagógico) e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Segundo esse aspecto, a competência docente compreende o saber, o saber fazer e o saber ser. Logo, é formada por um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, pela formação acadêmica, pela prática de sala de aula, em suma, pelo todo que corrobora para a construção de uma ação docente única.

Isso vem de encontro com o que diz Tardif (2000, p. 6). Para esse autor, os saberes dos docentes “são plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais, personalizados” e atribuem um grande valor à experiência, ao saber nela constituído, experiência esta que filtra e organiza os demais saberes. O autor relata que os professores falam, por exemplo:

Do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber ensinar”. (Tardif, 2000, p. 6).

Tal alegação indica um conhecimento diversificado, contextual, experiencial, advindo da ação dos professores em sala de aula, das atividades de gestão da classe e do conteúdo. De uma maneira mais ampla, fundamenta o ato de ensinar no ambiente escolar, proveniente de processos formativos e da educação continuada dos docentes, a partir dos conhecimentos sobre currículo, disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc. (Slomski, 2008).

Essas conceptualizações demonstram a complexidade e pluralidade dos saberes da docência, que não ficam limitados ao conhecimento especializado (técnico), mas relacionam-se com as experiências provenientes de diversas fontes e momentos da vida do professor. (Frauches, 2015).

Tardif (2002) acrescenta que os conhecimentos podem ser provenientes da história de vida pessoal dos docentes; da formação inicial; da formação continuada e dos conhecimentos científicos da disciplina que o professor ministra; dos saberes curriculares e dos materiais instrucionais (programas escolares); e da experiência, onde os saberes são construídos a partir da sua prática pedagógica e profissional.

### *2.2.1.1 Tipologia do saber docente*

A diversidade de saberes docentes permite reflexões variadas e, portanto, vários autores fizeram diferentes categorizações, que serão trazidas para este estudo com o objetivo de iluminar e explicar os saberes construídos na ação dos docentes investigados.

Tendo em vista a complexidade e diversidade do saber docente, Tardif (2002) faz uma classificação com a intenção de apresentar uma visão mais "compreensível" do tema, propondo uma primeira tentativa de solução para essa questão do "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor por meio de um modelo de análise baseado na origem social, conforme a Tabela 1:

Tabela 1

**Origens dos saberes docentes**

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Instituições de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos.	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização e adaptação das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Conforme a Tabela 1, que descreve os tipos, as fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, o autor descreve os saberes, explica de onde eles são provenientes e, ainda demonstra como cada um pode ser integrado à prática do docente em seu ambiente de trabalho.

Essa tabela coloca em evidência vários fenômenos importantes. Todos os saberes nela identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Pode-se dizer que o estudo de Tardif (2000) traz explicações sobre a carreira docente e, assim, a dimensão temporal dos saberes que ela comporta. Para o autor, a carreira "consiste em

uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (Tardif, 2000, p. 225).

O autor chama a atenção para o caráter coletivo da dimensão da carreira, uma vez que a identidade do professor vai se constituindo como resultado da vivência com pares e é reforçada pelas normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e pela cultura. Essas contribuições são relevantes para uma melhor compreensão da docência, pois “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério”. (Tardif, 2000, p. 226), em um processo de socialização profissional.

Outro autor que trata dos tipos de saberes é Shulman, que também propõe uma categorização dos saberes e do conhecimento profissional dos professores, conforme segue:

1. Conhecimento dos conteúdos específicos;
2. Conhecimento pedagógico de conteúdo, aquela mistura especial de conteúdo e pedagogia que é unicamente competência ou incumbência do professor, sua forma especial própria de entendimento ou compreensão profissional;
3. Conhecimento pedagógico geral (princípios, estratégias de gestão e organização da classe);
4. Conhecimento do currículo, com ênfase nos materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores;
5. Conhecimento dos alunos e das suas características;
6. Conhecimento do contexto educacional desde o funcionamento de grupos ou classes, administração e financiamento de distritos escolares, à tendência característica de comunidades e culturas;
7. Conhecimento dos fins educacionais, seus objetivos e valores, assim, como de seus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 1986, p. 8).

Dentre as sete categorias identificadas, Shulman (1986) destaca quatro como as grandes áreas do conhecimento profissional para o domínio de conteúdo no ensino, as quais englobam todas as categorias. a) conhecimento de conteúdo disciplinar ou específico; b) conhecimento pedagógico do conteúdo; c) conhecimento pedagógico geral; d) conhecimento curricular.

Quanto ao *conhecimento do conteúdo específico*, o autor explica que “é aquele que diz respeito à quantidade e organização do conhecimento em si na mente do professor”. (Shulman, 1986, p. 9), ou seja, o professor deve conhecer os conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura.

Quanto ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o autor entende que “este vai além do conhecimento da matéria, refere-se à dimensão do conhecimento da matéria para ensinar, é

uma forma particular de conhecimento de conteúdo relacionada com seu ensino”. (Shulman, 1986, p. 9). Essa categoria do conhecimento do conteúdo compreende:

Os tópicos, temas ou assuntos ensinados com maior regularidade em uma área de conhecimento ou disciplina e as formas mais utilizadas para a apresentação do assunto/ideias. As formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, imagens, exemplos, explicações e demonstrações. É a forma de representar e formular a matéria para tornar compreensível. Ou seja, são os modos de representar e articular um assunto que o torna compreensível aos outros. [...] Também inclui, uma compreensão do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem. (Shulman, 1986, p. 9).

Portanto, o autor destaca as características do conhecimento pedagógico de conteúdo e a forma como ele se manifesta na prática do ensino. De acordo com Shulman (1986), essa categoria destaca o discurso em sala de aula (o ensinado com maior regularidade) e as formas de apresentá-lo.

O conhecimento didático do conteúdo inclui o conhecimento do que torna a aprendizagem de certos assuntos mais simples e de outros mais complexos; inclui as preconcepções e concepções dos alunos de diferentes idades e origens; inclui a capacidade do professor de dispor de procedimentos capazes de prover a organização da compreensão dos alunos, o que significa dizer que este conhecimento é pessoal e único; e inclui crenças e valores dos docentes sobre a educação, suas teorias implícitas.

O *conhecimento pedagógico geral* inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados aos processos de ensino/aprendizagem; conhecimentos do aluno (características, processos cognitivos, de desenvolvimento e a forma como aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto o contexto micro, como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão escolar, até o contexto macro; como o de comunidades e de culturas, manejo de classe e interação com os alunos; conhecimentos de outras disciplinas, podendo colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área; currículo como política em relação ao conhecimento oficial, tais como: programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos da matéria, em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas, propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Quanto ao *conhecimento curricular*, é um tipo de saber que transcende o domínio de uma área específica e inclui objetivos, metas e propósitos de ensino, de aprendizagem, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de outros conteúdos e de conhecimento curricular (Shulman, 1986). O conhecimento sobre o currículo “é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos

e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas”. (Shulman, 1986, pp. 9-10).

As categorias de conhecimento docente identificadas por Shulman (1986), o saber acadêmico e o saber escolar, são expressões de um mesmo saber cunhadas por Chevallard (1985). Shulman (1986) não classifica as categorias como transposição didática (Chevallard, 1985), cuja formulação é atual, nem trabalha com a concepção subjacente a esse conceito. Contudo, entende-as como um conhecimento que os professores devem adquirir e aprimorar para ensinar.

As pesquisas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) indicam a importância que os saberes adquiridos pela experiência possui para o desenvolvimento profissional. Os autores explicam que, para os professores:

As experiências profissionais constituem os fundamentos de sua competência. É a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. Também é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira. (Tardif et al., 1991 p. 227).

Isso indica que o saber da experiência se constitui, portanto, como núcleo de todos os demais saberes, como um saber prático limitado ao desempenho docente em situação de ensino, em sala de aula, mas norteador do exercício da função docente, do *ser* professor.

O conjunto de saberes relacionados como de formação profissional, curriculares e disciplinares se relacionam com os elencados por Shulman (1986), que também considera a experiência docente como formadora. Tanto que define a categoria “sabedoria da prática” como uma das fontes da base de conhecimentos para o ensino que propõe.

Nessa lógica, Shulman (1987, p.11) entende que “a sabedoria da prática é a fonte menos codificada de todas e deve reunir as máximas que guiam (ou fornecem racionalização reflexiva para) as práticas de professores capazes”. Para o autor, a sabedoria da prática parece mais voltada ao ensino. Já para Tardif et al. (1991), os saberes da experiência são mais abrangentes, pois compreendem tudo o que tiver relação com o exercício da profissão.

Uma análise mais acurada sobre as proposições de Tardif et al. (1991) leva a crer que os autores propõem um distanciamento dos saberes da formação profissional em direção aos saberes da experiência, como se estes representassem uma superação daqueles. Para os pesquisadores, a relação dos professores com os saberes aparece como um saber tácito. Tardif et al. argumentam que as universidades e os formadores de professores em contexto têm o dever

de explicitar tal saber experiencial e legitimá-lo mediante os saberes pedagógicos, enquanto os professores devem se apropriar ativamente desses saberes no decorrer da formação.

Os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores:

Tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de exterioridade com sua própria prática. Os saberes da experiência não são como os demais, são formados por todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (Tardif et al., 1991, p. 232).

Ao tratar da objetivação parcial dos saberes da experiência, os autores identificam duas situações:

a) Os saberes da experiência originam-se na prática cotidiana dos professores em confronto com as contradições da profissão e são partilháveis com os pares, o que transforma os professores formadores.

b) Os saberes da experiência ganham certa objetividade em sua relação com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional, uma vez que a prática permite sua avaliação. Essa avaliação redundando em leitura dos saberes. Esses saberes reinterpretados são, então, incorporados à prática.

Os saberes da experiência, dada sua possibilidade de objetivação, constituem-se em componentes da cultura dos docentes, isto é, “do conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos, politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”. (Pérez Gómez, 2001, p. 64).

A possibilidade de comunicação desse tipo de conhecimento amplia as opções tanto para a formação dos professores como para a validação dos conhecimentos e experiências dos docentes. Tardif et al. (1991) destacam diferenças entre o conhecimento prático e os saberes da experiência, acentuando o caráter prático ligado ao trabalho do conhecimento experiencial, o que lhe dá sentido e o entorno ou contexto de vida pessoal e cultural do professor.

Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 237), os saberes práticos do professor não são somente adquiridos com o tempo, “eles são atemporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho”.

Quanto ao conhecimento profissional do professor, (Tardif et al., 1991, p. 16) destacam as seguintes características:

Saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. [...] o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, ‘cooperentecem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam.

Essas características acentuam a distinção que o autor faz entre os saberes experienciais e os saberes da prática ligados ao bloco dos saberes advindos das ciências da educação – saberes específicos, pedagógico e saber prático (Pimenta, 2002) – e que devem ser desenvolvidos por processos formativos mediante condições de ensino trabalhados no âmbito da formação universitária. A distância entre eles pode assumir diferentes formas: desde a rejeição até adaptações, transformações.

Para Frauches (2015), a dimensão da prática a que se referem os autores trata-se da estrutura do saber docente, que assume características distintas em função das fases da carreira. Essa conclusão parece ser coerente com o pressuposto de que os saberes profissionais dos professores têm, na prática docente, uma de suas principais fontes.

Entende-se que os conceitos de saberes da experiência utilizados por Tardif et al. (1991) são complementares e similares ao de sabedoria da prática de Shulman, mas muito mais voltados à inserção do professor na instituição e na profissão. Shulman (1986, 1987), por sua vez, volta-se mais ao ensino, à situação de sala de aula, à formação.

Essas perspectivas são esclarecedoras do ponto em que este estudo se coloca: a diferença entre conhecimento prático e saber da experiência, pois o *saber da experiência* não necessariamente envolve o diálogo reflexivo, ou o nível de elaboração e articulação que se entende existir no *conhecimento prático*. Entretanto, quando os professores são desafiados, seja pelas situações complexas, seja pela necessidade de transposição didática dos conteúdos de ensino, de alguma forma, desenvolvem a reflexão em ação (Schön, 2000) e mobilizam suas crenças, seus valores e seus saberes para dar conta das situações.

Essa ideia é reforçada por Marcelo Garcia (1992), que diz que, entre os tipos de conhecimentos identificados por Shulman (1986), o conhecimento pedagógico do conteúdo tem recebido maior importância nos estudos sobre pensamento do professor. Esse conhecimento resulta de uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la. Deriva, portanto, de uma elaboração pessoal do professor.

A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em

ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo. (Marcelo Garcia, 1995, p. 57)

Dessas características do *conhecimento de conteúdo pedagógico* do professor, Shulman (1986) destaca a origem, mencionando que esse conhecimento pessoal emerge quando o professor tenta ensinar determinado conteúdo a seus alunos, considerando os propósitos do ensino. São essas especificidades e singularidades da docência que este estudo deseja discutir e evidenciar ao desvelar o saber da experiência do professor. De caráter implícito e pessoal, para serem explicitadas e reconhecidas pelo professor, requerem um exercício de reflexão.

Desse ponto de vista é que o saber da experiência se caracteriza como um conjunto de saber tácito e ainda pouco articulado, obtido ao longo de um processo de socialização profissional, “fabricado artesanalmente” (Perrenoud, 1997) e, conforme entendem Tardif et al. (1991), incorporado sob a forma de *habitus* e de habilidades.

Perrenoud (1997) parte do conceito de “*habitus*” para dizer que é a partir desse saber, da personalidade e de um conjunto de esquemas de ação, de percepção e de avaliação de pensamento que o professor enfrenta os desafios da sala de aula. Segundo o autor, são essas experiências que tornam possível a concretização de tarefas e de atividades das mais variadas ordens, graças às transferências de esquemas que permitem resolver problemas de uma mesma natureza.

Acredita-se que, para obter-se uma visão ecológica da questão estudada, não se podem ignorar outras contribuições que oferecem elementos à sua compreensão. A limitação às categorias de Shulman (1986) poderia conduzir ao distanciamento e a não consideração de outras condições que exercem influência no exercício da docência e na construção de seus saberes, como a inserção do professor na instituição, na disciplina e na profissão.

Entende-se que o conceito de “conhecimento didático de conteúdo” utilizado para uma aproximação da ação docente em sala de aula como fruto de elaboração pessoal do professor e ligado à sua compreensão do conteúdo de ensino, configura-se como saberes da experiência, mas que precisa se aproximar dos saberes pedagógicos e profissionais por meio do processo de formação continuada dos docentes universitários.

De acordo com as sínteses das pesquisas, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. Esses atributos mostram a dimensão do desafio para abordá-los e, por outro lado, abrem possibilidade de intervenção sobre eles.

Isso significa dizer que o saber da experiência, de acordo com os autores estudados, orienta a reinterpretação dos saberes produzidos em outras fontes, assim como orienta todo o entendimento do professor em sua relação com as demais instâncias que compõem a profissão docente.

Essa multidimensionalidade, aliada à conceituação dos saberes como saber, saber fazer e saber ser, encaminha para o entendimento de que grande parte do que o professor comunica sobre sua profissão pode ser considerada saber, uma vez que resulta desse amálgama de saberes traduzidos pessoalmente a partir da prática docente.

### **2.3 Casos de ensino**

A formação docente ocorre em um processo contínuo que parte dos primeiros cursos de formação e prossegue por todo o exercício profissional do professor. A prática da docência e as experiências adquiridas durante as situações de ensino se constituem como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. (Alarcão, 2008; Mizukami, 2000; Nono & Mizukami, 2001; Nóvoa, 1992; Pimenta & Anastasiou, 2005; Shulman, 2004).

O desenvolvimento profissional docente tem como características a complexidade, o dinamismo e a constante variação nos ambientes de ensino. Como resposta aos desafios da aprendizagem pela experiência e da formação de professores que ligue a teoria à prática, surgem como alternativa os casos de ensino. (Nono & Mizukami, 2008).

Nessa linha de pensamento, os casos de ensino aparecem como instância da prática e podem oferecer oportunidades para análises e reflexões sobre a prática de sala de aula. Essa relevância tem sido destacada pelas derivas da epistemologia da prática (Mizukami, 2000; Nono & Mizukami, 2001; Nóvoa, 1992; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön 1987, 2000; Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2000; entre outros). Tais estudos destacam o potencial do uso de casos de ensino como estratégia de pesquisa para se aproximar dos saberes docentes e como potencial na construção do pensamento e das práticas do professor.

Os casos apresentam situações de ensino descritas detalhadamente e que possibilitam aos professores iniciantes e demais professores uma reflexão sobre eventos ocorridos em um determinado contexto. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas concepções, podendo examinar a validade de tal situação frente à complexidade da prática de sala de aula.

Cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as complexidades da

situação de sala de aula. [...] Eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados e novas regras inventadas, para que se possam compreender as complexidades das situações de sala de aula e dos episódios de ensino. (Shulman, 1992, p. 76).

Essa caracterização dos casos de ensino denota o potencial dessa estratégia para a formação docente, uma vez que se trata de uma metodologia de reflexão sobre o ensinar a partir de uma “representação multidimensional do contexto, dos participantes e da realidade da situação” (Nono & Mizukami, 2002a, p. 117). Segundo as autoras, os casos são criados explicitamente para discussões, análises e interpretações de diferentes perspectivas.

Os casos de ensino são narrativas de professores que retratem dilemas, situações de conflito e/ou experiências interessantes, geralmente a partir de situações reais vivenciadas por eles. Porém, é importante destacar que nem toda narrativa sobre um acontecimento escolar se constitui em um caso de ensino, que é um conjunto de eventos que ocorrem num contexto específico. (Nono & Mizukami, 2002b). Para as autoras:

As narrativas de ensino possuem certas características compartilhadas, apresentam um enredo – começo, meio e fim – e, também, podem incluir uma tensão dramática que deve ser aliviada de alguma forma. As narrativas são particulares e específicas. Colocam os eventos em um referencial temporal e espacial. São localizadas ou situadas. Revelam pensamentos, motivos, concepções, desejos, falsas concepções, frustrações, falhas humanas. Intenções humanas são centrais nas narrativas. Refletem contextos sociais e culturais em que os eventos ocorrem. (Nono & Mizukami, 2002b, p. 73).

Essa declaração revela a riqueza de detalhes possíveis sobre o conhecimento profissional do professor. A utilização dos casos de ensino para a formação docente pode ocorrer de modo individual ou coletivo entre os professores. Os casos podem ser analisados e/ou elaborados pelos próprios professores durante suas práticas docentes acerca de aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem.

Como ferramenta reflexiva, os casos podem permitir ao professor que os elabora repensar suas ações, memorizar os conhecimentos mobilizados por ele diante da situação e, posteriormente, ser analisados, discutidos, repensados e modificados por outros professores. Isso significa dizer que a elaboração e a análise de casos de ensino podem permitir aos professores desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional.

Nesses casos, os professores discutem atividades realizadas, conteúdos problematizados em diferentes áreas do conhecimento, o que possibilita uma revisão de concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o aluno, a disciplina, a avaliação, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, etc. Desse modo, os casos de ensino apresentam-se como:

Importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor. (Mizukami, 2000, p.156).

Isso indica que os casos de ensino são estratégias mais apropriadas e importantes por trazerem contribuições para a aprendizagem da docência. Podem se revelar potencial estratégia de investigação, pois não é comum encontrar casos elaborados por professores da educação superior que possam ser acessados pelos demais como uma oportunidade de aprendizagem da docência.

Wassermann (1993), como citado em Nono e Mizukami (2008), descreve estratégias que podem orientar a elaboração de casos. O autor aponta um conjunto de questões que podem auxiliar o docente na elaboração de um caso de ensino. São seis elementos orientadores para que o docente possa descrever uma situação conflitiva que vivenciou com seus alunos:

**1º - Escolha um incidente crítico** – Relatar uma situação problemática/dilemática com que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

**2º - Descrição do contexto** – Uma breve descrição do contexto da experiência vivida. Ao fazer isso, você pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.

a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada?

b) qual objetivo buscava-se atingir com a aula?

**3º - Identificar os personagens do incidente** – Personagens principais e secundários da trama, a partir das seguintes questões:

a) quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação?

b) quais as relações entre você e esses personagens?

É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos e expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.

**4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela** – A partir das seguintes questões:

a) o que ocorreu?

b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos?

c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões?

d) como você agiu?

e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?

f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?

g) você conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula? Pode acontecer que, diante de alguns casos, o professor não teve condições de agir. Quais condições foram essas e por que não agiu?

**5º - Examinar os efeitos de suas atitudes** – Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:

- a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes por você tomadas?
- b) qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula?
- c) quais foram as consequências por você sentidas diante da decisão tomada?

**6º - Revisitar o incidente** – Procurar revisitá-lo, de modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:

- a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?
- b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?
- c) quais foram as lições tiradas?
- d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?
- e) escolha um título apropriado e criativo para sua narrativa (faça analogias e use metáforas).

Segundo Mizukami (2000, p. 12), conhecer casos de ensino e saber elaborá-los traz benefícios aos professores, que podem obter “conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos”. A autora complementa:

A despeito dos casos serem relatos de eventos ou de sequência de eventos, o conhecimento que eles representam é que os torna casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática – descrições detalhadas de como um evento instrucional ocorreu – completados com [informações] particulares de contextos, pensamentos e sentimentos [...] (Mizukami, 2000, p. 12).

Os casos de ensino têm se constituído em importantes instrumentos pedagógicos e podem ser utilizados como uma estratégia metodológica de formação, além de investigação, para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, por possibilitarem a reflexão sobre a ação, a explicitação e o desenvolvimento das teorias pessoais de ensino e outros aspectos da aprendizagem docente.

Essa é uma contribuição deste estudo, uma vez que, ao analisar esses casos, passa-se a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvidos em situações educacionais específicas e a esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas. (Mizukami, 2000).

Segundo Mizukami (2000, p. 13), “ao construí-los, aprendemos a descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas”. Assim, ao analisá-los ou construí-los, o professor recorre aos conhecimentos adquiridos durante todo o processo de aprendizagem, que abrange sua experiência como aluno e culmina no exercício da docência: trajetória pessoal, escolar e profissional.

Ao trabalhar com casos de ensino como potenciais reflexivos da docência, o professor mergulha na situação descrita e, ao fazê-lo, busca, em sua trajetória, situações similares. Esse processo de imersão no cenário permite ao professor um confronto consigo mesmo.

As diversas possibilidades de uso dos casos de ensino como ferramenta formativa revelam-se de grande importância como um instrumento investigativo também. Possibilitam uma aproximação aos saberes e um entendimento maior do desenvolvimento profissional dos professores.

#### **2.4 Estudos já realizados sobre a formação e o desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva**

De acordo com André (2010), o movimento acadêmico que pesquisa a formação do professor como parte fundamental da docência pode ser classificado como bastante recente. Ganhou força no Brasil apenas a partir do final da década de 1980, apresentando crescimento substancial na década de 1990.

A informação sobre a existência desses movimentos em diferentes países chegou sistematicamente até o Brasil e ganhou destaque mediante a publicação da coletânea organizada por Nóvoa sob o título de *Os professores e a sua formação* (1992). Nela, encontram-se traduzidos em língua portuguesa artigos de vários autores que discutem a formação de professores tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Massabini (2011), defende que a forma de detectar e solucionar conflitos por professores é diferente entre os sujeitos, e que nem sempre a maneira de lidar com as situações profissionais está relacionada ao tempo de carreira, mas sim a níveis de construção da docência. Reforça, assim, a importância de pesquisas na área, de modo que ajude os docentes a entenderem os conflitos vivenciados e a forma adequada de resolvê-los sob a ótica da prática reflexiva e da profissionalidade.

Nesta seção de revisão de literatura, apresentam-se artigos, dissertações e teses desenvolvidas sobre a temática principal da pesquisa presente. Buscaram-se pesquisas a fim de

se descrever o estado da arte mais atual da academia, inicialmente da educação superior em um contexto geral e, logo após, para o âmbito contábil.

Gómez e Muñoz-Repiso (2002, p. 154) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar a percepção de professores de universidades espanholas sobre a formação pedagógica. O trabalho teve como problema de pesquisa a premissa de que “a formação pedagógica dos professores universitários e a profissionalização docente se desenvolvem de forma limitada nas universidades investigadas”.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a 1005 professores de quatro universidades espanholas. O formulário contava com os seguintes blocos: características pessoais e profissionais; trabalho docente; formação para o desempenho da função docente; motivação para as atividades docentes; didática e prática de ensino; satisfação com sua atuação profissional; e atribuições, face à docência universitária.

Os resultados indicaram que os professores investigados tinham interesse em participar de uma formação pedagógica, considerando-a importante e necessária para um exercício profissional de melhor qualidade, e que, segundo os respondentes, as atividades da formação que deveriam ter prioridade eram: reuniões com colegas para o intercâmbio de experiências; e cursos sobre Pedagogia Universitária. Já o tema classificado como de menor prioridade foi a realização de conferências sobre os temas pedagógicos.

O estudo concluiu que a organização de programas de formação pedagógica para professores universitários deveria ser proposta e estruturada a partir de pesquisas diagnósticas realizadas sobre a percepção dos professores universitários.

Almeida e Pimenta, no artigo *Pedagogia Universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade* (2014), discutiram como e em que circunstâncias processos de formação relativos ao saber ser professor podem ser desenvolvidos em uma universidade complexa a partir da análise da constituição de uma política de formação dos docentes da Universidade de São Paulo, cuja tradição das atividades de pesquisa se sobrepõe às de ensino.

A pesquisa foi qualitativa bibliográfica e os resultados apontaram algumas contribuições para a área: a importância do enraizamento institucional de políticas de formação pedagógica de docentes universitários; a inserção destas no orçamento institucional; a diversidade de ações formativas; e a valorização da produção científica sobre ensino dos docentes.

Dotta (2016) estabeleceu, em sua tese, uma reflexão sobre o processo de implantação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, principalmente as que envolvem a questão da qualidade dos cursos e das instituições, com o objetivo de analisar a efetividade das

políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil para a promoção da formação humana.

A pesquisa orientou-se a partir do conceito de “campo” de Pierre Bourdieu (1997). Além disso, trouxe uma descrição histórica das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. Apresentou os relatórios dos grupos, programas e comissão para a promoção de políticas para a educação superior.

Com esse estudo, pôde-se concluir que se permanecem destacados aspectos que compreendem uma abordagem conservadora de avaliação da qualidade da educação superior em detrimento de uma abordagem transformadora. Ademais, a pesquisa mostrou as principais alterações entre a proposta de política de avaliação que inviabilizaram a execução de uma avaliação voltada para uma prática pedagógica transformadora por se embasar em critérios de regulação e controle.

Choti (2017) desenvolveu uma pesquisa que teve por objetivo analisar construtos para uma prática docente que contemple um paradigma inovador, como subsídios da formação pedagógica do professor universitário, na perspectiva crítica e reflexiva, em especial, no âmbito do preparo para atuação na docência.

O estudo foi fundamentado em trabalhos de professores/pesquisadores que discutem o uso de interfaces na educação, a formação de professores e os paradigmas educacionais na prática pedagógica. A pesquisa, do tipo qualitativa, com o estudo de casos múltiplos, utilizando uma amostra de conveniência não probabilística, envolveu a análise da formação pedagógica de docentes universitários no *stricto sensu* no Brasil e também em Portugal.

Os avanços apresentados mostraram-se relevantes e permitiram um salto qualitativo ao contribuir para a formação pedagógica de professores no ensino superior, com recursos tecnológicos disponíveis como excelente apoio pedagógico ao professor que está em formação ou, ainda, ao formador, de forma que seja possível aprender novas possibilidades de ensinar no dia a dia dentro do ambiente universitário.

Quanto aos resultados, verificou-se que não existem construtos prontos para o trabalho docente e nem recursos/interfaces tão poderosos que resolvam com veemência as dificuldades encontradas na prática profissional diária. Por outro lado, essas mesmas dificuldades instigaram a utilização de recursos bastante diferenciados e construtivos que auxiliaram no processo educativo, de forma a contribuir para um ensino inovador e colaborativo.

### ***2.4.1 Estudos na área da Educação Contábil***

Na área contábil, alguns pesquisadores se preocupam em realizar pesquisas voltadas para a formação do professor e institucionalizar linhas de pesquisa na área da Educação Contábil. Vendramin (2014) pesquisou as 259 teses produzidas no período de 1978 a 2013, desde a criação do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis oferecido pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP. Destas, apenas dez pesquisas focavam o tema referente ao ensino contábil, o que representa menos de 4% do total de teses avaliadas no período.

Já o estudo de Bauermann (2016) constatou que ainda é escassa a presença da temática da formação de professores nas dissertações e teses na área contábil, sendo que, das 287 pesquisas produzidas no período de 2009 a 2013, apenas seis tiveram como foco de preocupação a formação do docente universitário.

Quanto aos eventos da área contábil, vale destacar que o Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) e o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade também dispõem de uma linha temática voltada à educação e pesquisa em Contabilidade. Como incentivador desse tema, o Congresso EnANPAD, dirigido aos programas de Administração, dispõe de uma divisão acadêmica específica relacionada com o Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, o que contribui para que artigos com a temática voltada à Educação Contábil sejam evidenciados. (Bauermann, 2016).

Destacam-se pesquisas que focam os saberes docentes, tais como: Frauches (2015); Lames (2011); Slomski (2007); Slomski (2008); Slomski e Martins (2010); entre outros.

Slomski (2007) apresenta, discute e analisa as novas tendências investigativas sobre a formação de professores que valorizam os saberes docentes e defende a docência como profissão. Os saberes que servem de base para o ensino são adquiridos por meio de processos que abrangem a história de vida pessoal dos docentes, a formação profissional para o magistério, o conhecimento científico da disciplina que ensinam, os currículos e materiais instrucionais e a prática de ensino. Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, abrangem diferentes categorias e são adquiridos via processos de aprendizagem e socialização que atravessam tanto a vida quanto a carreira docente.

O estudo de Slomski (2008) apresenta os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil e destaca como principais competências: *as atitudinais; as de ação; as metodológicas; e as de comunicação*. A autora conclui que o modelo reflexivo é

fundamental na formação de professores, especialmente na área contábil, pois visa o desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas de ensino e o alcance da autonomia pessoal e profissional do corpo docente.

Slomski e Martins (2010) analisaram as novas tendências investigativas sobre a formação de professores, as quais valorizam o “professor reflexivo” e se configuram como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação docente. Os autores constataram a necessidade de uma política de formação de professores para o ensino superior que valorize suas experiências, a reflexão sobre a prática e a prática profissional como espaço para a construção do conhecimento e da aprendizagem profissional. Concluíram, assim, que a reflexão sobre a prática proporciona autonomia e oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores.

Lames (2011) realizou uma pesquisa para delinear o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo, a fim de identificar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário. O trabalho buscou identificar aspectos da vida profissional e da prática pedagógica do professor sob a forma de descrição e interpretação de suas experiências vivenciadas, de seu *habitus* e de seus saberes.

O autor constatou que a construção do saber experiencial acontece por meio do domínio dos seguintes campos didáticos: a) o modo como o professor apresenta a matéria aos alunos; b) o planejamento de ensino; c) a gestão da sala de aula; e d) a gestão do conteúdo. Percebe-se que o saber docente do professor se estrutura a partir das experiências por ele vivenciadas no âmbito pessoal, acadêmico, profissional e organizacional. Seu modo de ser e de estar na docência tende a configurar as maneiras de agir na prática pedagógica.

Lames (2011) concluiu que o processo de construção do saber experiencial do professor não ocorre no vazio. Seu desenvolvimento profissional e suas atuações pedagógicas estão inseridos em contexto real e específico.

Catapan, Colauto e Sillas (2012), realizaram um estudo com a finalidade de analisar as principais práticas e atributos dos professores de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula do ponto de vista de 234 discentes de universidades públicas e privadas de Curitiba (PR) e Joinville (SC). Os achados apontam o domínio de conteúdo, a clareza ao transmitir as informações e o despertar para o interesse na aula como as razões do bom desempenho docente. Em relação à dimensão “estímulo intelectual”, os adjetivos que definem um bom docente são:

“preparado”, “claro”, “organizado”. Na dimensão “relacionamento interpessoal”, os adjetivos citados foram “respeitoso” e “interessado”.

O trabalho de Barp (2012) objetivou identificar a percepção de professores da área de Ciências Contábeis sobre os saberes necessários à profissão docente, classificando-os em disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Os resultados do estudo apontaram que os saberes disciplinares foram considerados os mais importantes e os de maior domínio pelos professores. Apenas cinco dos 74 respondentes apresentaram conhecimento e domínio de todos os saberes. Embora os professores investigados tenham considerado ser necessário o conhecimento de todos os saberes docentes, eles necessitam desenvolver, principalmente, os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2013) também realizaram uma pesquisa com o propósito de avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Dentre os principais achados, destacam-se os seguintes: a) as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram aquelas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática; e b) as razões principais para escolha dos docentes-referência foram a didática ou metodologia de ensino e as atitudes e qualidades pessoais do professor. Os três saberes decorrentes dessas escolhas foram, nesta ordem, conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) mapearam os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no ingresso na carreira e nas fases posteriores. Os resultados indicaram: falta de motivação dos alunos; heterogeneidade das classes; quantidade de trabalho administrativo; salas muito grandes; e falta de tempo. Também foi verificado que os problemas tendem a ser os mesmos em todas as fases do ciclo de vida.

No entanto, esses problemas são mais intensos no ingresso na carreira, diminuindo sua importância em cada fase. Também foram encontradas diferenças entre os problemas enfrentados por docentes vinculados a instituições públicas e privadas. A grande quantidade de trabalho administrativo e a falta de orientação são problemas típicos de instituições públicas. O nível de titulação também é sensível ao tipo de problema enfrentado pelo docente: a falta de condições para se qualificar, a falta de orientações por parte das instituições de ensino superior e o desconhecimento das normas acadêmicas são problemas que afetam mais diretamente os docentes menos titulados, enquanto a falta de tempo e a grande quantidade de trabalho

administrativo são problemas enfrentados com maior intensidade pelos docentes de maior titulação.

O estudo realizado por Araújo et al. (2015) teve como objetivo identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes de Ciências Contábeis nos seus três primeiros anos de carreira. Os resultados indicam que a falta de formação para o exercício da docência pode levar os docentes da área ao fenômeno “choque com a realidade”, e que os principais problemas que afligem os docentes são a desmotivação dos discentes, a heterogeneidade das classes, as salas lotadas, a falta de tempo, a dificuldade para determinar o nível de aprendizado e a quantidade de atividades administrativas. Os achados da pesquisa apontam que há necessidade de preparação sistematizada para o exercício da atividade docente, principalmente na área pedagógica, para que os problemas advindos do “choque com a realidade” possam ser minimizados ou, até mesmo, melhor enfrentados.

O trabalho de Frauches (2015) teve como objetivo delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. A pesquisa foi qualitativa, realizada via formulários online. Os resultados, posteriormente, foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os achados indicaram que os saberes dos docentes investigados estavam relacionados com a capacidade de selecionarem um tópico do conteúdo da disciplina ministrada e fazerem conexões entre tal tópico e o objetivo e a metodologia de ensino, sendo predominante o conhecimento prático, o conhecimento do conteúdo específico da disciplina ministrada e da sua didática específica. A pesquisa concluiu que o saber prático, construído na ação dos docentes, caracteriza-se por um saber existencial, social e pragmático, permeado por crenças, valores e princípios éticos decorrentes das trajetórias e vivências na profissão contábil, na docência e, acentadamente, no contexto onde os professores atuam.

Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016) investigaram os componentes curriculares presentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros em Ciências Contábeis por meio de uma análise dos cadernos de indicadores dos programas disponibilizados pela Capes, com o objetivo de investigar quais contribuem para a formação pedagógica sistematizada. Os resultados revelaram um baixo número de disciplinas relativas à formação de professores oferecidas pelos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, bem como uma diversidade no que tange à oferta do Estágio Docência nesses cursos. Esse panorama reforça o fato de que os referidos programas têm como foco a formação de pesquisadores, com baixa atenção para a consolidação dos saberes pedagógicos dos futuros professores.

No âmbito internacional, selecionou-se, para esta pesquisa, estudo de Boyce, Greer, Blair e Davids intitulado *Expandindo os horizontes da educação contábil* (2012), o qual

objetivou localizar o esforço realizado para a mudança da educação contábil em um departamento de Contabilidade e Finanças de uma universidade australiana. Por meio de um estudo de caso exploratório, os autores forneceram uma visão da prática da educação contábil social e crítica, não como um complemento aos programas existentes, mas como uma maneira alternativa de se examinar a Contabilidade na configuração do ensino superior.

Por meio de uma triangulação – observação de um semestre de aulas; entrevistas com os docentes para identificar como o grupo de acadêmicos procurou promulgar a reforma da Educação Contábil a nível local; e um questionário de *feedback* preenchido pelos alunos – a pesquisa trouxe os seguintes resultados: o sucesso do conteúdo trazido pelos professores teve relação direta com a natureza e relevância sociopolítica mais ampla do mesmo; as orientações dos docentes permitiram aos alunos visão crítica e propostas de alternativas para a prática da contabilidade; a interação entre a equipe de ensino, que envolveu devoção de tempo e recursos para preparação e discussão individual considerável de conteúdo, estratégia de ensino, e modos e padrões de avaliação, garantiu um bom fluxo de trabalho e aprendizagem.

O estudo concluiu que a mudança educacional contábil profunda engloba tanto o conteúdo como a prática da atividade da sala de aula de forma pedagógica social e crítica e, também, as mudanças na autoconsciência da equipe e dos alunos.

Já Yücel, Sarac e Cabuk (2012) analisaram como os docentes desenvolvem os conteúdos da matriz curricular entregue pela universidade. Para isso, aplicaram um teste piloto a 120 alunos, analisado quantitativamente por teste de amostra. O questionário objetivou determinar até que ponto o docente supre as expectativas de estudantes da Faculdade de Economia e Ciências Administrativas da Turquia. Os resultados apontaram limitações e deficiências no que concerne ao currículo e à gestão do projeto político-pedagógico pelos professores. O conteúdo e a prática da docência foram percebidos insuficientes pelos estudantes. Foram detectados problemas e limitações apontados pelos alunos, que sugeriram melhorias no desenvolvimento da educação de contábil. O estudo concluiu que as aulas teóricas, prioritariamente ministradas pelos professores, não são suficientes para desenvolver as competências dos estudantes para atuar na área contábil, deixando clara, portanto, a extrema necessidade de mudanças na prática docente para que se atinja maior qualidade da educação.

Na Alemanha, Seifried (2012) também discutiu a premissa de que, no treinamento de professores, geralmente, é aceito que o comportamento e o sucesso do professor na sala de aula são influenciados por suas crenças pessoais, e não pela prática pedagógica docente. O artigo objetivou discutir as práticas pedagógicas dos professores, as crenças específicas do domínio e as concepções de ensino e aprendizagem. Inicialmente, o autor descreve os resultados empíricos

de vários estudos que exploram as percepções dos professores sobre a formação profissional na Educação Contábil e, após isso, envia um questionário às universidades alemãs. 225 professores devolveram o questionário respondido. A partir de então, os dados foram tratados quantitativamente por estatística descritiva pela análise de Cluster.

Os resultados apresentaram diferentes tipos de professores ou sistemas de crenças sobre ensino e aprendizagem na Educação Contábil: predominantemente construtivista ou instrumental, mas ambos os paradigmas enfatizam a importância de lições estruturadas e ensino sistemático e não reflexivo. Após a análise dos questionários, foram agendadas 25 entrevistas com uma amostra aleatória dos respondentes a fim de se realizar um acompanhamento aprofundado, permitindo-se uma análise mais detalhada das diferentes orientações pedagógicas. A pesquisa concluiu que existe relação significativa entre os saberes dos professores quanto à docência com o conhecimento do conteúdo ministrado. Algumas práticas, como relatórios sobre a organização das atividades da sala de aula e padrões de ensino, demonstram um domínio das ideias, de instruções e das práticas de ensino centradas no professor no ensino da Contabilidade.

Bierstaker (2007) estudou, especificamente, como os casos de ensino podem ser adotados para a aprendizagem do conteúdo e para o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico dos alunos, bem como para a comunicação escrita e oral. Sua pesquisa descreve duas intervenções desenvolvidas e utilizadas em sala de aula por ele como professor para apresentar aos alunos a disciplina de Auditoria.

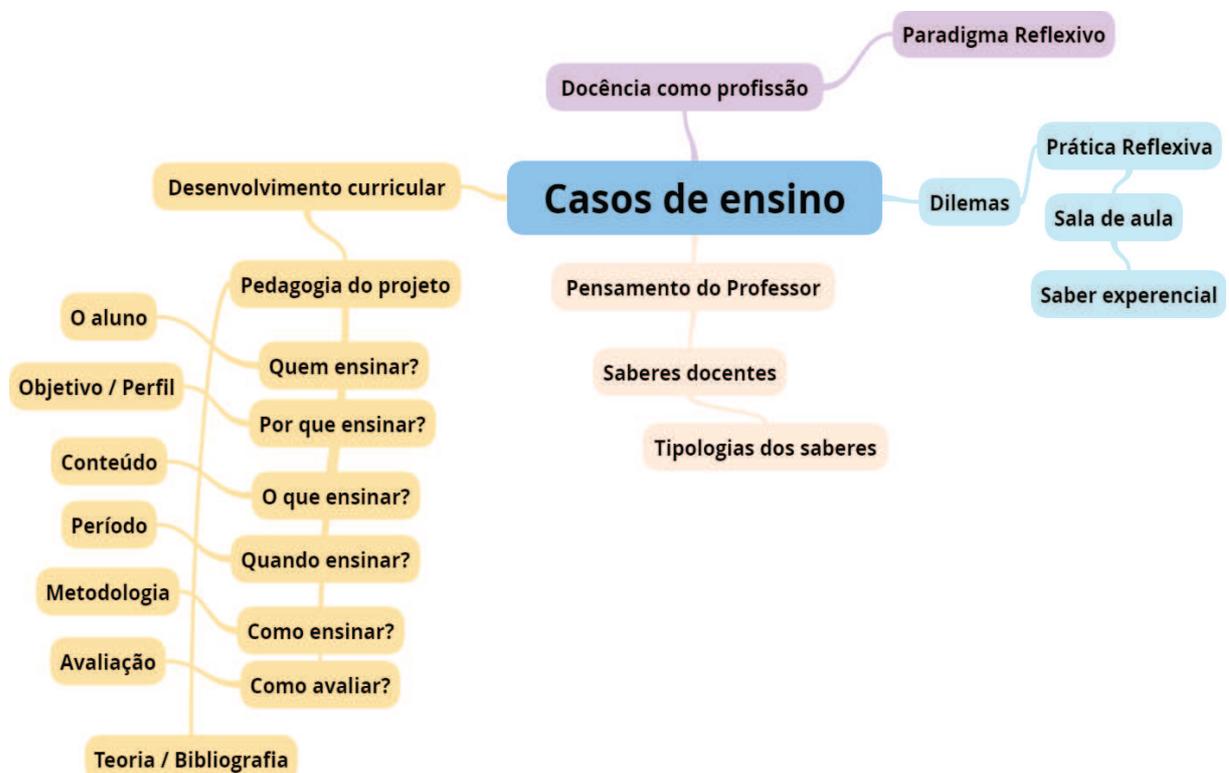
A primeira ação solicitava aos alunos que pesquisassem em revistas científicas sobre o tema, trazendo as discussões para a sala de aula, onde, em conjunto, entenderiam os principais conceitos e características da profissão e formulariam questões. O segundo trabalho exigia que os alunos entrevistassem um auditor externo ou interno, utilizando as questões elaboradas em sala, o que permitiria, aos estudantes, aprenderem mais com os exemplos e histórias, vincularem as novas informações aos seus conhecimentos e conectarem o que é ensinado na sala de aula ao mundo real.

Bierstaker (2007) concluiu que há muitos benefícios educacionais na utilização dos casos de ensino, entre eles: educar os estudantes sobre as ricas fontes de informação que podem usar em suas carreiras, ganhando mais conhecimento sobre os tópicos abordados; pensar criticamente com as discussões e formulações de questionamentos; aprender diretamente com a prática de profissionais experientes e que têm informações valiosas tanto sobre o tema específico que os alunos estão interessados, quanto sobre orientação profissional em um sentido mais amplo.

Ambrosini, Bowman e Collier (2010) alertam que os *cases* são amplamente implantados em escolas de negócio na Europa por serem contextualmente ricos em detalhes e por permitirem que os alunos aprendam aplicando e adaptando conceitos teóricos a situações comerciais práticas específicas. Porém, são pouco explorados como alternativas a pesquisas científicas. Os autores propõem uma nova maneira de se utilizar a riqueza dos casos de ensino, transformando-os em material de pesquisa para acadêmicos e colaborando com o avanço no conhecimento científico. Ambrosini et al. (2010) defendem a utilização do caso de ensino para o conhecimento da prática pedagógica do professor e em pesquisas qualitativas, mas ressaltam a relevância do rigor metodológico e de protocolos de pesquisa validados.

Conforme o quadro da literatura aqui discutida e correlacionada com a presente pesquisa, são poucos os estudos focados em casos de ensino na educação superior. Entretanto, percebe-se a relevância e o potencial dos casos de ensino na formação dos professores universitários.

Nesta sessão, discutiu-se, além da revisão da literatura, também, a teoria de base do estudo, conceitos e constructos que apoiarão os resultados encontrados como resposta para a questão de pesquisa. Visando uma retomada desses tópicos, elaborou-se um mapa mental que evidencia as conexões realizadas entre os itens e subitens discutidos no estudo, conforme a Figura 1.



**Figura 1.** Mapa mental do referencial teórico

Os dados da Figura 1 indicam os casos de ensino como o objeto de pesquisa deste estudo, os quais têm como teoria de base a docência como profissão e paradigma reflexivo. Sob esse ponto de vista é que as pesquisas sobre o pensamento do professor e os saberes docentes são desenvolvidas e, nelas, verifica-se o potencial dos casos de ensino como estratégia para revelar os tipos de saberes construídos na prática pedagógica do professor.

Essa síntese permite evidenciar, também, que o *pensamento reflexivo* se estabelece quando o professor observa retrospectivamente os sucessos e/ou fracassos tidos diante de uma atividade ou situação difícil (dilemas), racionalizando-os. Isso desencadeia o comportamento estratégico (tomada de decisão frente à situação) e o aprender da profissão docente.

### 3 Metodologia

A metodologia representa o caminho a ser seguido para se alcançarem os resultados desejados para as respostas aos problemas propostos. Em acordo com essa ideia, Minayo (2010, p. 14) diz que “o método representa o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, e, desse modo, precisa ocupar lugar central no interior das teorias. Sendo assim, a metodologia precisa estar inter-relacionada com conteúdo, pensamentos e existência, não se limitando, apenas, a técnicas e instrumentos (de forma exterior).

Essa definição de metodologia dialoga com o conceito de “pesquisa” elaborado por Minayo (2010, p. 14):

A atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Isso significa dizer que a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção do conhecimento, conhecimento este, porém, sempre subsidiado pelo potencial criativo do investigador.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Considerando-se que o objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes nos casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis, entendeu-se que a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa seria a melhor opção.

A pesquisa exploratória é utilizada neste trabalho com o objetivo de melhor compreender-se o problema em estudo, tendo em vista que as pesquisas com esse tema são focadas nos professores dos níveis básicos de ensino, e não universitário. A partir deste estudo, outras pesquisas poderão formular problemas mais precisos e metodologias cada vez mais complexas que possam ser testadas e melhoradas por trabalhos posteriores.

Para Collis e Hussey (2005, p. 24), “a pesquisa exploratória é realizada quando há poucos anteriores sobre o problema estudado. Nesse tipo de pesquisa, o foco é obter *insights* e familiaridade com o assunto para investigação posterior”. Triviños (1987, p. 109) acrescenta que os estudos exploratórios “permitem ao investigador ampliar sua experiência em torno de determinado problema”.

Conforme visto, os estudos exploratórios são caracterizados por “serem mais flexíveis em sua metodologia em comparação com os estudos descritivos ou explicativos” (Sampieri; Collado; & Lucio, 1991, p. 60). Gil (2008, p. 27) corrobora ao explicar que esse tipo de pesquisa visa proporcionar visão geral acerca de determinado fato: “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Em acordo com a pesquisa exploratória, a abordagem qualitativa caracteriza-se por princípios tais como:

a) Uma abordagem multidimensional privilegiando os aspectos qualitativos (percepções, valores, cultura, interesses, críticas, ações, comportamentos, interações), procurando apreender as múltiplas razões pelas quais as práticas são realizadas.

b) Considerar sempre o contexto espaço-tempo-sociocultural em que essa prática ocorre, não se limitando a práticas isoladas, privilegiando-se o dinamismo e os aspectos que emergem do contexto. (Lüdke & André, 1986, p. 13).

Em acordo com esses princípios, a pesquisa qualitativa focaliza o particular como instância da totalidade social e procura compreender os sujeitos envolvidos e o contexto em que estão inseridos (Bogman & Biklen, 1994). Este estudo adota uma perspectiva de totalidade, que, de acordo com André (2005), considera os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Assim sendo, neste estudo, busca-se conhecer as experiências de ensino dos sujeitos da pesquisa. As linhas de investigação que utilizam as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados (Mizukami, 2000), e as pesquisas de caráter qualitativo têm tido o mérito de explorar o potencial humano e a capacidade humana de memorizar fatos e contar experiências vividas, produzindo, assim, conhecimento sistematizado. Para Cunha (1997, p. 4):

É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. [...] A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.

Essa perspectiva da pesquisa qualitativa está em acordo com o que Larrosa (1994, p. 54) explica quando diz que:

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas, também, da subjetivação [...] isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações

determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (Larrosa, 1994, p. 54).

Conforme se observa, a subjetividade e a significação das experiências vividas pelos sujeitos são a principal característica da abordagem qualitativa, pela qual se justifica a opção metodológica adotada neste estudo. Larrosa (1994) reitera que uma das principais características das metodologias qualitativas é possibilitar uma visão bem aproximada do conhecimento do próprio sujeito que pertence a determinada cultura, expresso na lógica do seu sistema experiencial cotidiano.

O autor reforça essa ideia quando afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. (Larrosa, 1994, p. 48).

Essa perspectiva paradigmática de pesquisa está em acordo com a pesquisa exploratória, que, segundo Severino (2013, p. 123), “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Tal entendimento reafirma a pesquisa qualitativa como referencial metodológico mais adequado para este estudo, uma vez que pretende-se aprofundar-se naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2010, p. 10). Dessa forma, os casos de ensino possuem uma narrativa que ocorre em um tempo e em um local específicos. Possuem começo, meio e fim, e revelam o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes e falhas humanas (Mizukami, 2000, p. 151).

Em síntese, as narrativas permitiram que os professores colaboradores desta pesquisa analisassem conhecimentos profissionais explicitados por si mesmos ao revelarem a complexidade das situações de ensino que ocorrem em suas salas de aula. As narrativas revelam a necessidade de o professor pensar e agir frente a situações complexas e, desse modo, propiciam a aprendizagem profissional da docência.

Sendo assim, a escolha do paradigma da pesquisa para a interpretação da realidade deve estar em acordo com os objetivos e questão de pesquisa, o que não significa que “os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa não pretendem furtar-se ao rigor e à

objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la”. (Chizzotti, 2003, p. 232).

### 3.2 Campo de pesquisa

Este estudo delimitou-se a duas instituições públicas de ensino superior da região Sudeste que oferecem curso de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Ciências Contábeis e que possuem, em seu quadro de docentes, os professores-pesquisadores que aceitaram colaborar com esta pesquisa.

Foram entrevistados três professores: dois deles pertencem a uma IES da esfera administrativa pública estadual, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e um pertence a uma IES pública federal, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Para Lahire (2002), o contexto no qual se desenvolve a ação docente influencia a prática pedagógica. O autor coloca que:

As situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente dos contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político) é mudar as forças que agem sobre nós. (Lahire, 2002, p. 59).

Esse entendimento sobre o contexto onde atua o professor é relevante para o entendimento do saber construído e revelado pelos docentes investigados. Gimeno Sacristán (1998) ressalta que a atividade dos professores é uma ação que ocorre dentro de uma instituição e, por esse motivo, a prática docente está condicionada pelo contexto. Para esse autor:

O professor não decide sua ação no vazio e sim no contexto da realidade, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, por uma política curricular, pelos órgãos do governo [...]. A profissão docente não é só algo eminentemente pessoal e criativo, às possibilidades de formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores [...]. As possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que são dadas ao professor na hora de configurar um determinado tipo de prática [...]. A análise social da prática de ensino nos evidencia que ela seja uma prática institucionalizada, definida historicamente por condicionantes políticos, sociais, etc. (Gimeno Sacristán, 1998, pp. 198-199).

Essas colocações alertam para o perfil do profissional escolhido para este estudo, que se difere das características dos professores universitários em geral, uma vez que se trata de um professor que tem a docência como sua profissão. Nesse caso, ele é um professor-profissional, possui carreira acadêmica, faz pesquisa, ensina, atua ou atuou em algum momento na gestão acadêmica, etc.

A importância do contexto da prática pedagógica do professor é também reiterada por Tardif e Raymond (2000, p. 213) quando ressaltam que a escola é um contexto de construção de saberes e de identidade profissional dos professores. Os autores entendem que é no cotidiano das IES que se constituem “[...] conhecimentos e maneiras de ser coletivas, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares, alunos e também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc”. Tardif e Raymond (2000, p. 217) destacam ainda que:

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

Essas posições indicam que o trabalho docente inclui não só o conhecimento adquirido/construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal, profissional, acadêmica e docente, mas também o contexto em que esses professores estão inseridos. Assim, as IES apresenta-se como um espaço privilegiado de socialização onde o professor aprende os modos de ser e agir na profissão. (Tardif, 2000).

### **3.3 População e amostra**

A população deste estudo foi composta por 75 professores pertencentes ao corpo docente do curso de Ciências Contábeis das duas IES onde os colaboradores deste estudo desenvolvem suas atividades docentes.

O corpo docente da graduação em Ciências Contábeis da IES UFU, onde atua um dos professores colaboradores, possui 29 professores que ministram aulas no curso de Ciências Contábeis. Já o curso pertencente à FEA-USP, onde atuam os outros dois professores investigados, possui 46 docentes.

Do total de professores, foi tirado uma amostra de 03 professores- pesquisadores. Os critérios de escolha da amostra seguiram duas prerrogativas. Em um primeiro momento seguiu-se critérios tais como: a) ter dedicação exclusiva na IES onde atua e a docência como sua função

principal; b) ministrar aulas na graduação; c) ser professor-pesquisador; d) ter experiência na docência; e) ter experiência na gestão da Educação Contábil; f) pertencer a grupos de pesquisa em educação e pesquisa contábil; g) ter publicações na área da educação e da pesquisa contábil. Em um segundo momento, verificou-se a disponibilidade dos sujeitos em participar das fases desta pesquisa, que necessitou de grande aprofundamento, contato, discussões entre colaborador e pesquisador. Portanto, a disposição e a facilidade de acesso aos colaboradores tornaram-se fatores igualmente imprescindíveis.

A partir desses critérios os professores foram convidados pessoalmente e, posteriormente, por e-mail, para formalizar o convite, agendar a entrevista e a forma de participação. Sendo assim, a escolha dos colaboradores foi intencional, pois, em pesquisas qualitativas, “a escolha dos sujeitos é feita em função de critérios que nada têm de probabilísticos, não constituindo de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico”. (Michelat, 1982, p. 199). Isso significa dizer que a amostra do estudo foi constituída em função da representatividade dos sujeitos perante os objetivos e a questão de pesquisa, bem como pelo fato de os mesmos terem aceitado o convite.

### **3.4 Métodos, técnicas e procedimentos de coleta dos dados**

A base instrumental desta pesquisa foi a entrevista, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quando é realizada em profundidade, torna-se uma das estratégias mais representativas em um processo de investigação qualitativa. Diante da proposta de se obterem narrativas com potencial de dar visibilidade ao conhecimento sobre o ensino envolvido na situação descrita pelo professor (Alarcão, 2008), adotou-se a entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17), “o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de se moldarem a questões previamente elaboradas.”

Segundo Yin (2001), entrevistas semiestruturadas focadas são processadas em um curto período de tempo dentro de uma abordagem informal e de acordo com as perguntas pré-estabelecidas. Para Bourdieu (1997), esse tipo de entrevista pode proporcionar uma situação de comunicação excepcional, livre de constrangimentos, com a possibilidade de que os entrevistados expressem seus mal-estares, faltas ou necessidades e de que tenham a oportunidade de proferir um discurso extraordinário para se fazer ouvir, levar sua experiência, se explicar, construir seu ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo.

Os parâmetros da pesquisa qualitativa foram os que melhor se adequaram aos objetivos desta investigação, pois foi definido que as narrativas seriam a principal matéria prima deste trabalho. Sendo assim, optou-se por fazer uma entrevista semiestruturada orientada por um roteiro composto por quatro grandes momentos, pois pretendia-se que os sujeitos falassem abertamente, sem, contudo, perderem o foco essencial para o estudo.

Desse modo, ao longo do trabalho, buscou-se não apenas meras descrições da realidade, mas fazer com que as narrativas se constituíssem em instrumentos de produção de conhecimentos, pois ao “mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores”. (Cunha, 1997, p. 5).

### **3.4.1 Elaboração do roteiro de entrevista**

Para a coleta de dados elaborou-se um roteiro composto de quatro momentos (A, B, C e D) interligados e acompanhados de “indagações reflexivas” que objetivavam fazer com que os professores, ao pensarem sobre questões ligadas à docência, adquirissem uma consciência maior sobre os problemas que permeiam a prática de ensino.

A) A primeira parte teve como objetivo levantar aspectos ligados à trajetória profissional, acadêmica e docente, a partir das seguintes questões:

1) Qual sua formação acadêmica (formação inicial – graduação e continuada – *lato sensu, stricto sensu*)?

2) Poderia falar um pouco sobre sua trajetória na docência universitária (Como aconteceu seu ingresso/entrada na carreira? Por meio de concurso? De convite? Tempo de experiência que possui?)?

3) Quais são os cursos que possui na área de Didática e Prática de Ensino?

4) Com que frequência participa de cursos, seminários, oficinas, palestras e reuniões pedagógicas que proporcionem atualização dos seus conhecimentos docentes? Quando foi sua última atualização na área da Educação?

5) Poderia destacar as aprendizagens sobre ser professor universitário que a formação docente (educação continuada) lhe proporcionou?

6) Como vê a docência diante das outras profissões (professor-profissional/profissional-professor/docência como profissão ou como vocação)?

7) Possui grupo e/ou participa de grupos de pesquisa científica em Educação? Quais são as linhas de pesquisa?

8) Costuma desenvolver pesquisas sobre a sua prática docente?

9) Possui linhas de pesquisa em outras áreas que não a Educação?

10) Possui preocupação em publicar anualmente na área da Educação ou segue seus projetos de pesquisas e suas orientações?

11) Como vê as exigências da Capes por publicações científicas? (Apêndice B – Parte I do roteiro de entrevista).

B) A segunda parte teve como objetivo motivar e orientar o professor colaborador quanto ao relato do seu caso de ensino a partir da descrição e discussão de um caso escrito por outro professor. Ao final, foram feitos alguns questionamentos que visavam conhecer a compreensão do professor sobre o caso de ensino estudado (Apêndice B – Parte II do roteiro de entrevista).

C) A terceira parte teve como objetivo propiciar ao professor momentos de reflexões e de memorização de experiências vividas no ensino, a fim de que pudesse relatar seu caso de ensino e, assim, explicitar que tipos de saberes que permitem a reflexividade crítica da sua prática pedagógica e do seu desenvolvimento profissional como docente. Para isso acontecer de forma didática e com a possibilidade de análise por outros professores em situação de formação, foram sugeridos os passos estabelecidos por Wassermann (1993) como citado em Nono e Mizukami (2001, p. 4):

**1º - Escolher um incidente crítico** – Relato de uma situação problemática/dilemática com que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica, visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

**2º - Descrição do contexto** – Uma breve descrição do contexto da experiência vivida. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.

a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada?

b) qual objetivo buscava-se atingir com a aula?

**3º - Identificar os personagens do incidente** – Personagens principais e secundários da trama, a partir das seguintes questões:

a) quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação?

b) quais as relações entre eles e entre o professor?

É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, das expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.

**4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela** – A partir das seguintes questões:

a) o que ocorreu?

b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos?

- c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões?
- d) como você agiu?
- e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?
- f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?
- g) você conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula? Pode acontecer que, diante de alguns casos, o professor não teve condições de agir. Quais condições foram estas e por que não agiu?

**5º - Examinar os efeitos de suas atitudes** – Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:

- a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente?
- b) qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o “clima” na sala de aula?
- c) quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?

**6º - Revisitar o incidente** – De modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:

- a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?
- b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?
- c) quais foram as lições tiradas?
- d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?
- e) escolha um título apropriado e criativo para sua narrativa (faça analogias e use metáforas). (Apêndice B – Parte III do roteiro de entrevista).

D) A quarta e última parte objetivou ouvir o que o professor tinha a dizer sobre o caso de ensino que relatou. Buscou-se identificar a importância dessa atividade e sua contribuição para a construção de novos saberes (desenvolvimento profissional docente). Neste momento, aproveitou-se o potencial reflexivo do caso de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento do docente colaborador a partir das seguintes questões:

- 1) Como foi relatar seu próprio caso de ensino? O que foi necessário fazer para contar sua experiência de ensino (sua mobilização, os procedimentos, passos e movimentos realizados a fim de contar o caso)?
- 2) A análise da situação que relatou contribuiu para suas percepções sobre si mesmo como docente?
- 3) O que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer a partir deste relato e das situações vividas?
- 4) Quais foram as lições tiradas ou reflexões provocadas?

5) Tais reflexões auxiliaram na construção do conhecimento sobre o ensino universitário? (Apêndice B – Parte IV do roteiro de entrevista).

Entende-se que o instrumento de pesquisa deve estar organizado de acordo com o referencial teórico proposto e de modo a permitir o alcance dos objetivos propostos e os resultados esperados.

Tabela 2

**Quadro síntese do roteiro de entrevista**

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	AUTORES
Trajatória profissional, acadêmico e docente	Levantar aspectos ligados à trajetória, pessoal, profissional, acadêmica e docente do professor investigado	Parte I – Questões de 01 a 07 do roteiro de entrevista	Mizukami (2000); Campos & Diniz (2001); Marcelo Garcia (2009); Roldão (2009); Cunha (2001; 2004); Pimenta & Anastasiou (2002; 2005); Coracini (2003); Lelis (2001); Tardif, Lessard & Lahaye (1991); André, (2010)
Mobilização para a reflexividade crítica da prática pedagógica	Motivar e orientar o colaborador quanto ao relato do seu caso de ensino a partir da descrição e discussão de um caso escrito por outro professor	Parte II – Questões de 01 a 10 do roteiro de entrevista	Benedito et al. (1995); Borges (2001); Zeichner (2000; 2009); Nono & Mizukami (2001; 2008); Mizukami (2000); Tardif, (1991; 2000; 2002) Pimenta & Anastasiou (2002, 2005)
Rememorização das experiências docentes e o relato do caso de ensino	Propiciar ao colaborador momentos de reflexão e de rememorização das suas experiências docentes a fim de que possa relatar seu caso de ensino	Parte III - Questões de 01 a 06 do roteiro de entrevista	Shulman, (1986; 1987; 1992); Tardif (1991; 2000; 2002); Nóvoa (2002); Cunha (2001; 2004); Pimenta & Anastasiou (2002; 2005); Alarcão (2008); Zeichner (2000; 2009); Schön, (1987; 2000); Libâneo (2001); Gimeno Sacristán (1995); Zeichner & Liston (1996); Marcelo Garcia (2009) Gauthier et al. (1998); Nono & Mizukami (2001; 2008); Mizukami (2000); Perrenoud (1993; 1997); Pérez Gómez (1995; 2001)
Rememorização das experiências docentes como instrumento de formação docente	Ouvir o colaborador sobre o que o relato das experiências trouxe de contribuições para a construção de novos saberes docentes	Parte IV – Passos 1º ao 6º do roteiro de entrevista.	Zeichner & Liston (1996); Shulman (1986; 1987); Nono & Mizukami (2001; 2008); Mizukami (2000); Marcelo Garcia (2009); Libâneo (2002); Gauthier (1998); Perrenoud (1993; 1997); Pérez Gómez, (1995; 2001);

Conforme a Tabela 2, o roteiro de entrevista elaborado melhor atende ao que propõe o objetivo geral e os específicos desta pesquisa.

### 3.4.2 Pré-teste do instrumento

O instrumento de coleta de dados foi submetido a teste prévio com um professor-pesquisador que ministra a disciplina de Contabilidade de Custos no curso de graduação em

Ciências Contábeis e áreas afins, de modo a verificar falhas, inconsistências e/ou inadequações de perguntas que pudessem provocar a exaustão do colaborador durante a entrevista. (Martins & Theóphilo, 2009).

A aplicação do pré-teste ocorreu no mês de agosto de 2017. Imediatamente após essa fase, realizou-se uma discussão com o respondente para a avaliação do instrumento de coleta de dados. A partir de suas sugestões e críticas, foram feitas adaptações para melhor adequação e refinamento do instrumento.

Houve preocupação, principalmente, com o item de exaustão do colaborador, em função dos quatro grandes momentos propostos pelo roteiro do instrumento de coleta de dados, os quais exigiam a necessidade de esclarecimentos e discussões. A proposta inicial dividia a entrevista em dois encontros, cada qual abordando dois momentos.

Entretanto, o pré-teste revelou a possibilidade de envio prévio ao entrevistado da parte II e da parte III do instrumento (Apêndice B), onde constam, respectivamente, o caso de ensino ilustrativo escrito por um outro professor, com as questões esclarecedoras, e os seis fatores direcionadores (Wassermann, 1993 como citado em Nono & Mizukami, 2001) para auxiliar na escolha e narrativa do caso de ensino. Desse modo, a entrevista poderia ser realizada em apenas um momento, e não em dois, conforme a divisão proposta inicialmente.

A preocupação inicial centrou-se na necessidade de esclarecimentos prévios sobre a pesquisa. Não obstante, o pré-teste indicou que essa etapa poderia ser feita por meio do envio do material por e-mail seguido de uma discussão por telefone com o professor para sanar suas dúvidas e melhor esclarecer o conceito de “caso de ensino” a ser relatado por ele na entrevista.

Outro fator importante que o pré-teste revelou foi que o professor colaborador entrevistado nessa etapa poderia e deveria ser aproveitado como um dos colaboradores da pesquisa, devido à riqueza demonstrada na sua experiência em sala de aula a partir do caso de ensino relatado.

Diante disso, agendou-se um segundo encontro para aplicação do roteiro refinado com as adequações, fazendo-se deste o momento oficial de coleta de dados do participante.

### ***3.4.3 Procedimentos de coleta de dados***

A coleta dos dados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2017. Essa fase se dividiu em quatro momentos:

a) Convite: os professores colaboradores foram convidados via e-mail no mês de setembro. No convite, informou-se o programa de pós-graduação, a área de abrangência, o tema, a aluna e a orientadora da pesquisa.

b) Motivação: após aceite o convite para o relato do caso de ensino, foram fornecidos aos colaboradores, também por e-mail, esclarecimentos sobre o objetivo do estudo, a parte II da pesquisa, referente à motivação (caso de ensino elaborado por outro professor), e a parte III do instrumento de coleta de dados, contendo os passos que fazem parte do relato de um caso de ensino, dividido em seis momentos.

c) Orientação: em um terceiro momento, foi feito um contato por telefone para melhor orientação, esclarecimento de dúvidas e negociação de uma agenda para a entrevista.

d) Entrevista propriamente dita: as datas das entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos professores, obedecendo os horários e locais estipulados por eles. Duas das entrevistas foram presenciais, realizadas na própria instituição de ensino superior em que os professores atuam, em espaço estipulado pelos próprios professores. A terceira entrevista foi realizada via Skype, em sala apropriada para essa atividade na instituição em que a pesquisadora desenvolve sua pesquisa e na IES em que o professor exerce suas funções docentes. Cabe, aqui, ressaltar que a entrevista realizada por Skype ficou prejudicada em função de mau funcionamento da internet.

Na coleta de dados, procurou-se seguir, primeiramente, os princípios éticos da pesquisa científica, tais como a apresentação da pesquisa e a explicação dos objetivos, informando-se os entrevistados sobre seus direitos, sobre a liberdade para participar ou não da pesquisa, bem como sobre a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). O professor que participou por Skype, assinou o termo e o enviou por e-mail.

Cada entrevista teve duração média de uma hora e contemplou os quatro momentos descritos no item “Elaboração do roteiro de entrevista”, sendo eles: questões sobre perfil, profissional, acadêmico e docente do participante (Parte I); discussão do caso de ensino ilustrativo (Parte II); explicação dos seis fatores direcionadores de Wassermann (1993) como citado em Nono e Mizukami (2001) e relato do caso de ensino (Parte III), e por fim, questões reflexivas sobre o caso relatado (Parte IV).

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos colaboradores, transcritas e enviadas aos mesmos para análise, correções e validação. Nesse momento, os professores foram incentivados a alterar partes com as quais não se sentissem confortáveis, retirar ou acrescentar informações.

### 3.5 Métodos, técnicas e procedimentos de análise dos dados

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), o processo de análise de dados “é a busca e organização sistemática das transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”. Visa organizar e compreender os dados e materiais e permitir a apresentação dos resultados encontrados. Os dados desta pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Essas ideias indicam a possibilidade de uso de mais de um modelo para analisar conteúdo de mensagens em pesquisas qualitativas.

Isso significa dizer que, por meio da análise de conteúdo, pode-se descobrir o que está por detrás dos conteúdos manifestos, indo-se além das aparências do que está sendo comunicado (Minayo, 2010). Os dados foram submetidos a análises qualitativas, o que, segundo Lüke e André (1986), permite “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. Desse modo, de posse do material empírico (transcrição das entrevistas semiestruturadas), procurou-se desenvolver um processo continuado de análise e interpretação, tentando-se estabelecer relações, identificar categorias, tendências e padrões, desvendando-lhes o significado. Como observam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), trata-se de um processo complexo e não linear que implica em um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que permeiam a pesquisa desde a sua fase inicial.

A categorização, de acordo com Bardin (1979, p. 117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos”. Esse procedimento é uma tentativa de se traçarem parâmetros, garantindo-se assim que as categorias (ou classes) sejam homogêneas e que cada categoria seja obtida a partir dos mesmos princípios utilizados.

Dessa forma, para a análise do relato do caso dos professores deste estudo, foi utilizado o método proposto por Labov (1982), segundo o qual uma narrativa completa deve incluir seis elementos, a saber:

a) Um resumo de uma situação vivida no ensino (*Abstract* – sumário da substância da narrativa), isto é, um assunto, um conteúdo que permita ou encoraje a projeção de valores humanos a partir da narrativa.

b) Orientação/contexto (*Orientation* – tempo, espaço onde se passa a ação e os acontecimentos, lugar, situação, participantes).

c) Complicação da ação (*Complication* – sequência de acontecimentos).

d) Avaliação (*Evaluation* – significado e sentido da ação, atitude do narrador).

e) Resolução (*Result* – o que aconteceu, como foi resolvida a complicação).

f) Coda (*Coda* – término da narrativa e volta da perspectiva para o presente).

Conforme visto, o narrador, em uma narrativa, põe em evidência tanto o contexto como a interpretação. Segundo Galvão (2005, p. 30) “uma narrativa é composta por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela”. Com essa estrutura, é possível construir uma história “a partir de uma experiência primária e interpretar o significado dos acontecimentos, revelando a avaliação que está implícita”. (Galvão, 2005, p. 333).

Em conformidade com esse método, as categorias foram estabelecidas para que o caso de ensino fosse relatado. Wassermann (1993) como citado em Nono e Mizukami (2001, p. 4) estabelece as seguintes categorias: a) escolha um incidente crítico; b) descrição do contexto; c) identificação dos personagens do incidente; d) Revisão da situação e a forma como agiu diante dela; e) exame dos efeitos de suas atitudes; f) Revisão do incidente.

Para analisar a maneira como os professores colaboradores narraram os casos de ensino, recorreu-se a Shulman (2004), que compara os casos a uma dramaturgia escrita em três atos: o Ato 1 apresenta o cenário do ensino e aprendizagem e a intenção pedagógica do professor; o Ato 2 apresenta a descrição do ocorrido no cenário pedagógico; o Ato 3 apresenta, em cena, a resolução da situação vivida.

Na Figura 2, apresenta-se um resumo da trajetória metodológica adotada na pesquisa, realizada em três fases principais.



**Figura 2.** Trajetória metodológica da pesquisa

A primeira permeou a decisão sobre o tipo de pesquisa (exploratória-qualitativa) e o campo de estudo (as universidades com o curso de graduação e programa de pós-graduação – mestrado e doutorado em Ciências Contábeis).

A segunda delimitou a população e a amostra, perfazendo três professores investigados, a técnica de coleta de dados por meio de entrevista e roteiro em quatro momentos com questões reflexivas ao final de cada etapa, e a validação das entrevistas pelos colaboradores, com contribuições às discussões já efetuadas.

A fase final foi composta pelo método de análise de dados. Segundo Ambrosini et al. (2010), para casos de ensino, a técnica mais adequada é a análise de conteúdo. Essa afirmação veio de encontro com os dados coletados, uma vez que a pré-análise se deu pela exploração e separação do material; busca das relações e sentidos; descrição analítica com o tratamento-categorização em seis momentos de Wassermann (1993) apud Nono e Mizukami (2001); e, por fim, pela interpretação inferencial, onde os conteúdos foram classificados em função do propósito do estudo. (Martins & Theóphilo, 2009).

## 4 Resultados e Discussões

De posse das informações coletadas por meio dos quatro momentos do roteiro de entrevista, procedeu-se à organização, análise e interpretação dos dados, que seguiu a mesma ordem dos momentos e dos objetivos específicos delineados para cada fase da pesquisa. Isso resultou nas seguintes temáticas: um perfil das trajetórias acadêmicas, profissionais e docentes; casos de ensino para a complexidade da docência e a reflexividade da prática pedagógica; como ensinar Contabilidade a não contadores?; a avaliação formativa do aluno numa perspectiva construtiva; a avaliação como oportunidade do desenvolvimento ético dos alunos.

### 4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa: Trajetórias acadêmicas, profissionais e docentes

*Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar. (Tardif, 2002, pp. 260-261).*

O texto em epígrafe indica que a sala de aula é o principal espaço de aprendizado do professor, local onde adquire e aprimora suas experiências profissionais diante das situações de ensino e de aprendizagem que ali ocorrem, ou seja, o espaço da prática apresenta-se o do aprender da profissão, principal espaço para a implementação de políticas de formação docente do paradigma reflexivo e da complexidade. Enfim, local para o aprimoramento das competências docentes. Segundo Mizukami et al. (2002, p. 192), “a instituição de ensino superior onde o professor atua é o *locus* privilegiado e polo desencadeador de formação contínua de professores, pois vincula-se à vida e à cultura do contexto de atuação”.

Nessa categoria, apresentam-se os casos de ensino coletados e o movimento em busca das histórias envolvendo o contexto pessoal, acadêmico e profissional e docente dos sujeitos da pesquisa, ou seja, de que modo foram se constituindo professores. Sabe-se que a história move o professor em direção a suas memórias, provocando-lhe reflexões acerca dos seus saberes da prática e da sua relação com as experiências de ensino.

Contribuíram para a realização desta pesquisa, três professores, dois que atuam na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e um que atua na Universidade Federal de Uberlândia. Os nomes reais deles foram preservados para garantir a privacidade e nomes fictícios foram adotados.

Partindo-se da premissa de que o contexto onde atua o professor é relevante, em um primeiro momento, apresenta-se uma pequena descrição das faculdades em questão para caracterizar de alguma forma esses contextos.

A FEA-USP possui o primeiro programa de formação inicial de professores universitários em nível *stricto sensu* – mestrado – em Ciências Contábeis no Brasil. Foi criada em 1946 com o curso de Ciências Econômicas e Administrativas e o de Ciências Contábeis e Atuariais. Somente em 1969 houve a divisão dos departamentos em Economia, Administração e Contabilidade. Em 1970, surgiu o programa de mestrado, e em 1978, também de maneira pioneira, o programa de doutorado. Até 2007, a Faculdade era a única IES a oferecer o título de doutorado aos profissionais contábeis no Brasil.

Martins (2012, p. 136) conclui que os professores que atuam nos programas de pós-graduação em Contabilidade no País, atualmente, quase que em sua totalidade, são formados pela USP. Em 2009, dos 83 doutores atuantes como professores nos programas de pós-graduação em Contabilidade no Brasil, 76 eram formados pela FEA-USP. Os professores colaboradores deste trabalho pertencentes a essa instituição também foram por ela titulados.

Além de ser pioneira e a que mais formou professores, a FEA-USP tem o programa mais bem avaliado do País. Atualmente, conta com uma nota 6 na avaliação quadrienal da Capes (2013-2017), em escala que vai até 7. (CAPES, 2017).

A FEA-USP, além de possuir os melhores resultados no cenário nacional, sempre esteve preocupada com a formação de professores em Contabilidade, conforme relatam os professores precursores do ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu*, Eliseu Martins e Sérgio de Iudícibus (2007, p. 7):

Preocupados com a titulação ainda quantitativamente baixa dos Professores de Contabilidade no Brasil, iniciamos no Departamento (EAC), em 1993, um programa com a recepção de Professores de Universidades públicas, com a característica de aprovação num semestre de homogeneização como substitutivo ao exame de ingresso no Mestrado, programa esse de enorme sucesso e que contou com bolsas da FIPECAFI - Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras, órgão de apoio ao EAC, e do Conselho Federal de Contabilidade. (Martins & Iudícibus, 2007, p. 7).

Essas colocações denotam que essa Faculdade sempre esteve preocupada em oferecer cursos de formação de docentes e criar condições favoráveis para que os profissionais que ali ingressem tenham condições de concluir o curso.

O Professor 1, que, ao longo do estudo, será chamado de Thiago, possui 30 anos de atuação na docência, graduação em Ciências Contábeis, uma especialização (*Lato-sensu*) em

Administração Pública, outra em Auditoria de Custos, um curso de aperfeiçoamento de 600 horas em Contabilidade, mestrado e doutorado em Ciências Contábeis.

A Professora 2 será chamada de Gabriela ao longo das discussões. Possui 25 anos de experiência na docência, com graduação em Administração Pública, mestrado e doutorado em Controladoria e Contabilidade e três pós-doutorados: um em Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade; outro em Liderança Acadêmica Feminina; e o terceiro, conforme destaca a professora, na “linha de carreiras acadêmicas de mulheres em Contabilidade” (Apêndice E).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma instituição pública federal, integrante da Administração Federal indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A UFU foi autorizada a funcionar em 14 de agosto de 1969 e federalizada em 24 de maio de 1978, tendo como missão e visão, respectivamente:

- Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social;
- Ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional. (UFU, [2017])

Atualmente, possui sete campi: quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG). A UFU é o principal centro de referência em Ciência e Tecnologia de uma ampla região do Brasil Central que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso.

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, curso de Mestrado Acadêmico da UFU foi recomendado pela Capes em novembro de 2012, que atribuiu-lhe nota 3. Hoje, possui nota 4 na avaliação quadrienal da Capes (2013-2017). (CAPES, 2017). Já o curso de doutorado foi recomendado em 2015 e passou a ser ministrado em 26 de fevereiro de 2016, tendo nota 4 como pontuação atribuída na mesma avaliação. (CAPES, 2017).

Quando se observa a distribuição de universidades federais pelo Brasil, nota-se que Minas Gerais é o estado com mais universidades públicas federais. No total, o País apresenta 55 universidades federais. Em Minas Gerais, encontram-se onze destas, o que representa 20% do total. (Viera & Zorzini, 2012).

A Universidade conta com 95% de seus docentes em regime integral de dedicação exclusiva e está entre as três universidades públicas mineiras que concentram o maior número

de cursos presenciais e de doutores em seu quadro de docentes. Goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

O Professor 3, que será descrito como João, é professor da UFU e tem dezesseis anos de experiência na docência. É graduado em Ciências Contábeis e mestre em Administração. O professor explica que pretendia fazer o mestrado também na área contábil, mas, em sua cidade, só havia mestrado em Administração. Ele pondera: “Mesmo assim eu procurei “puxar” todas as matérias que estavam mais próximas da minha formação, que era em Ciências Contábeis”. (Apêndice F). Além disso, é doutor em Ciências Contábeis, tendo a Educação Contábil como tema de sua tese de doutorado:

Desta vez eu já tinha muito claro para mim que queria pesquisar na área da Educação, porque eu havia pesquisado sobre indicadores financeiros durante o mestrado. Porém, não foi uma pesquisa que me realizou, vamos dizer assim... Eu queria ir para a área da Educação porque eu achava que o potencial e as possibilidades de contribuir com a área seriam maiores. (Apêndice F).

Um dos critérios de escolhas dos professores foi o fato de terem dedicação exclusiva nas universidades em que atuam, o que revela que esses profissionais se dedicavam somente à área acadêmica (ensino, pesquisa e extensão).

Sobre formação continuada – cursos, seminários, oficinas, palestras, reuniões pedagógicas que proporcionaram atualização dos conhecimentos docentes –, o professor Thiago informa que teve a contribuição de alguns cursos curtos na área pedagógica. Porém, tais oportunidades ocorreram, principalmente, em sua atuação como coordenador de curso em duas universidades que atuou. Ele afirma que esse tipo de cargo “vai fazendo com que a gente tenha que conversar muito. Muitas reuniões. Quando você é chefe, especialmente em uma escola pequena, as reuniões são com todas as áreas”. (Apêndice D).

O professor confirma a contribuição da experiência em ensino quando diz sobre a atuação em uma das Universidades:

Quando eu comecei, eram [os cursos de graduação] Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia. Quando eu saí de lá, em 2000, nós já éramos uma Universidade, então eu acompanhei todo esse desenvolvimento. Eu fui vice-diretor, então tínhamos muitas discussões didático-pedagógicas por conta disso. (Apêndice D).

A professora Gabriela, quanto às aprendizagens institucionais realizadas na área da docência, relata que participou de um curso de *case method* e outro sobre estilo de aprendizagem e estratégias compensatórias, ambos da Harvard Business; um de *Design Thinking* na USP Leste; e um preparatório à docência com professores do *College of Education*

– *University of Illinois*. Participou também de vários encontros do Seminário de Pedagogia Universitária, oferecido por uma das pró-reitoras da graduação, Selma Garrido Pimenta.

No entanto, Gabriela ainda conta diversas oportunidades que não foram, necessariamente, cursos de atualização, mas que lhe proporcionaram momentos de formação continuada da docência. A professora participou da reativação da disciplina de Metodologia do Ensino no mestrado e doutorado como assistente. Ela afirma: “De certa maneira, eu tive a possibilidade, como assistente da professora Miriam Krasilchik, de ter três oferecimentos dessa disciplina, que, para mim, também considero como uma oportunidade de formação” (Apêndice E).

Ainda como assistente, participou de disciplinas em auxílio aos professores Alexandre Assaf Neto e Eliseu Martins. Pela influência, bagagem e conhecimento profissional desses professores, a oportunidade tornou-se uma rica fonte de aprendizagem. Gabriela considera seu último livro, escrito em parceria com mais dois professores, que trata especificamente sobre a atuação docente em sala de aula pelo uso de metodologias ativas como “uma experiência formativa no sentido da reflexão” (Apêndice E).

A professora continua confirmando o fato de que a formação continuada ocorre, em várias situações, de forma experiencial: “As outras [formações], mais recentes, têm a ver com projetos relacionados à pesquisa ou de formação docente, ou de metodologias que têm essa oportunidade na pós-graduação como orientandos e orientandas, que eu também acho que é uma atividade de formação”. (Apêndice E).

O professor João fez a especialização em Docência no Ensino Superior na Faculdade de Educação em Uberlândia; cursou disciplinas relacionadas a metodologia do ensino superior e tecnologia da educação na FEA/USP e, por último, um curso de metodologias ativas na UFU. O professor também considera sua formação experiencial e diz que, após o doutorado, continuou pesquisando sobre o tema, o que também proporcionou aquisição de conhecimento na área. Ele afirma:

Depois do doutorado, eu decidi continuar pesquisando sobre Educação Contábil, ou seja, Educação Contábil em um sentido mais amplo, mas focando principalmente nas questões relativas ao desempenho acadêmico, formação docente, evasão, motivação [...] tenho várias publicações, orientações, dissertações, TCCs, teses em andamento sobre esses temas. (Apêndice F).

O professor João e a professora Gabriela, possuem linhas de pesquisas específicas na área da Educação. O professor João esclarece que:

A maior parte das minhas pesquisas estão concentradas em desempenho acadêmico e os fatores que afetam o desempenho acadêmico. As primeiras pesquisas que eu fiz foram

sobre formação docente e o impacto dessa formação no desempenho acadêmico. Posteriormente, além de olhar o professor, procurei olhar também variáveis relativas ao aluno, variáveis relativas à instituição, relação do desempenho com a evasão. Enfim... o ponto central tem sido o desempenho acadêmico nas minhas pesquisas. (Apêndice F).

A professora Gabriela diz: “Constantemente, eu sou procurada para orientar trabalhos que têm relação com a docência, com a formação docente, com a formação de pesquisador, com práticas e com metodologias”. (Apêndice E).

Outra linha de pesquisa da professora Gabriela é sobre gênero:

Raça e sexualidade, que é entender como esses marcadores sociais impactam a experiência das pessoas no ensino superior e a experiência, principalmente, no ensino superior em negócios. E como, depois, vão impactar na possibilidade de eles/elas serem agentes de mudanças quando eles/elas ingressarem no mercado profissional, no mercado de trabalho. (Apêndice E).

Por outro lado, o professor Thiago, apesar de não possuir uma linha específica, já escreveu artigo e orientou trabalhos com foco em Educação Contábil.

Isso demonstra que todos os professores estão, de alguma forma, ligados ao ensino e à pesquisa na universidade. Por meio da formação continuada para o ensino, da pesquisa que produzem, dos alunos que orientam e de suas publicações científicas na área da Educação e da Contabilidade, conseguem estar engajados com a extensão universitária.

Quanto à formação e ao desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior, os professores são unânimes em defender que os docentes precisam desenvolver profissionalização não somente nas disciplinas que ensinam, mas também conhecimentos pedagógicos gerais, corroborando o pensamento de Shulman (1986).

A professora Gabriela confirma a dualidade dos conceitos de “professor racional” e “professor técnico”, que ela chamou de “profissionais professores”, em oposição ao conceito de “professores reflexivos”, chamados de “professores profissionais”, quando descreve:

Os “profissionais professores” eram aqueles que tinham a docência como uma atividade lateral e tinham uma outra atividade, que era a atividade central, que atuavam, sobretudo, em cursos noturnos, que tinham a sua prática docente fortemente baseada, na verdade, na sua experiência profissional, e que, muitas vezes, não tiveram oportunidade de uma formação pedagógica. Ou seja, a prática docente deles era muito reproduzindo exemplos de bons professores ou evitando exemplos de maus professores. Vinha da experiência deles como estudantes. E os “professores profissionais”, para mim, são aqueles que têm a docência como atividade central e que buscam uma preparação para exercício dessa atividade. (Apêndice E).

Esse relato vem de encontro com o que defendem Pimenta e Anastasiou (2005), segundo os quais a opção pela atividade docente é vista por muitos como uma segunda atividade dos

profissionais da área contábil, e se dá por circunstâncias fortuitas, como conversa informal e convites de conhecidos, e não pela vontade efetiva de se assumir a docência como profissão.

Nesse sentido, o professor João também defende que a docência deve ocorrer em, pelo menos, três dimensões para ser completa. A saber: acadêmica, profissional e pedagógica.

Para mim, o ideal é que o professor, para ensinar Contabilidade, tenha essas três qualificações: acadêmica, profissional e pedagógica. É lógico que não dá para o professor ter essas três dimensões em profundidade, porque não dá para ser um doutor, pesquisador reconhecido em determinado tema e, ao mesmo tempo, ter uma vasta experiência de mercado. Isso não dá. Mas é importante que eu tenha minimamente passado pelas três dimensões se eu quero ser um bom professor e me aprofundar em uma delas, conforme o meu interesse. (Apêndice F).

Esses relatos destacam a importância da formação pedagógica do professor. Os professores também ressaltam a necessidade do domínio do conhecimento específico e as limitações e dificuldades do professor pela falta de um domínio maior do conhecimento pedagógico do conteúdo específico: “Na nossa área, para ser professor de uma matéria técnica, você tem que conhecê-la” – afirma Thiago. “E tem que construir mecanismos para que aquele conhecimento, aquele conteúdo seja transmitido e assimilado pelo seu aluno. Cada um vai criando uma maneira de fazer”. (Apêndice D).

Já o professor João declara:

Na nossa área, também é muito importante que o professor tenha alguma experiência prática para que possa, no momento da aula, conseguir dar mais significado ao conteúdo. Ou seja, se eu sou um professor que nunca teve nenhuma experiência prática com Contabilidade, vou ter uma relativa dificuldade para trabalhar os conteúdos eminentemente técnicos. (Apêndice F).

Gabriela completa:

Acho que a gente tem um número imenso de professores que tem essa prática [da docência] como lateral. Tem a ver até com a própria possibilidade deles de atuação na docência. Acabam sendo os “profissionais professores”, que são valorizados, exatamente, pelo conhecimento prático, técnico que têm das áreas. Nas áreas de formação profissional, esses professores são muito importantes. (Apêndice E).

Em acordo com o que menciona a professora Gabriela, Miranda et al. (2013) relatam que o domínio do conhecimento específico da área que se ensina já foi o suficiente para ser professor, mas, atualmente, há a necessidade de o professor possuir a formação pedagógica para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Não se cogita o afastamento da formação técnica específica. Pelo contrário: supõe-se a ampliação desses fundamentos como um referencial mais abrangente para a formação do

contador. (Laffin, 2002). Por isso, a prática reflexiva também é de relevância significativa para o exercício da docência, conforme Gabriela:

Eu fiz essa dualidade muito simplificada só para poder falar disso do ponto de vista do professor, da formação e prática docentes. Eu acho que muitos de nós temos a docência como atividade central e a encaramos como uma atividade profissional e que buscamos, constantemente, formação para o exercício dessa atividade. Estes, para mim, são os “professores profissionais”. (Apêndice E).

Por isso, o professor João, quando explica as três dimensões necessárias à docência em Ciências Contábeis, deixa o entendimento de que duas delas se relacionam à prática reflexiva:

Qualificação acadêmica, que se refere à titulação de mestrado, doutorado, que prepara o professor para pesquisa, para publicação, para conhecer em maior profundidade alguns temas específicos da área [...]. Uma qualificação que também é muito importante é a formação pedagógica, porque as vezes o professor tem muita experiência ou titulação, mas não sabe ensinar. (Apêndice F).

Essas informações convergem com as afirmações de Laffin (2002) e Nossa (1999) de que a formação do professor de Ciências Contábeis precisa superar a racionalidade técnica, presente nas técnicas contábeis e que orienta todo o fazer contábil, para que possa englobar mais consistência do fazer pedagógico nessa área do conhecimento.

Outro ponto de deficiência da educação que inclui ainda mais dificuldades ao foco na formação docente trata-se da política da pós-graduação no Brasil, que tem o foco de avaliação das IES na pesquisa e na produção científica dos professores que nelas atuam. Conseqüentemente, estes tornam-se o foco da instituição, que acaba por deixar em segundo plano o compromisso de investimentos maiores com propostas de formação do professor para atender o ensino superior. (Bell, Frecka, & Solomon, 1993). Os entrevistados confirmam essa realidade:

Thiago:

Ao sermos contratados, no concurso, a gente dá uma aula, mas a aula não é o que a Universidade espera que a gente faça, porque ela olha para o nosso currículo Lattes. Você só é contratado porque você tem produção científica. Então não foi porque eu era um bom professor, mas porque eu tinha demonstrado, à época, que eu tinha uma produção acadêmica e eu preenchia os requisitos para assumir aquela vaga de professor. (Apêndice D).

João:

A ênfase que a Capes dá à quantidade de publicações científicas, muitas vezes, acaba direcionando os programas, as instituições, os professores e os próprios alunos para um determinado comportamento que, às vezes, não é o mais adequado, deixando a pós-graduação pautada na produção. (Apêndice F).

Os três professores enfatizam que a pesquisa científica é extremamente importante e respondem que atendem às exigências por publicações com suas próprias linhas de pesquisas e projetos em andamento sem que isso seja uma cobrança cansativa ou que o façam por obrigação:

Gabriela:

Então, se você me perguntar se eu acho [pesquisa] importante, eu vou te dizer: “Eu acho essencial!”. Eu tenho muita pena quando um resultado que eu acredito fica na estante da biblioteca e não tem a possibilidade de acesso por um público maior, não beneficia um público maior. (Apêndice E).

Thiago:

Nós, como doutores, nós somos cientistas, essa é a formação: produzir ciência. Então, na nossa área, a gente teria que tentar enxergar qual foi a ciência que eu produzi que gerou alguma coisa para que eu pudesse ser lembrado por aquilo. (Apêndice D).

João:

Normalmente, como a gente tem projetos em andamento, orientações, eu não tenho uma preocupação específica com publicação. Elas vão acontecendo naturalmente, vão surgindo. Vamos realizando à medida que os projetos se concretizam. Não tenho tido necessidade de trabalhar assim, pensando que eu preciso publicar. (Apêndice F).

Entretanto, apesar de valorizarem a atividade de pesquisa científica, não concordam com a “avaliação da produtividade” da Capes por meio de publicações, em que predomina o aspecto quantitativo (Chauí, 2003). Eles afirmam:

Thiago:

Eu não concordo com a Capes, porque ciência não é isso. Imagina se o Einstein tivesse que publicar anualmente? Não é assim que as coisas funcionam. Mas o Brasil, como produtor de jabuticabas, inventou isso, essa métrica para avaliar os programas. (Apêndice D).

Gabriela:

Na verdade, essa minha visão liga o processo com o produto, ou seja, esse produto tem esse peso porque ele vem de um processo de amadurecimento. Eu não acho que eu perseguir o produto vai levar ao melhor processo, percebe? Para colocar de uma outra maneira, eu acho que a pontuação na Capes é o resultado dessa visão de processo/produto/impacto social da ciência e, de certa maneira, de novo, talvez, isso esteja invertido. E isso é o que eu acho que é o perigo. (Apêndice E).

Os professores concordam com uma política de avaliação. Porém, propõem novos modelos de avaliação a serem aplicados pela Capes:

Thiago:

É claro, que sem métrica nenhuma, sem medição nenhuma, seria ruim, mas o que eu penso é que a gente deveria modificar essa avaliação: não é o quanto eu publiquei, não interessa o quanto eu publiquei, o que interessa mesmo é quanto eu fui citado, porque o

fato de você publicar anualmente três artigos... Você até cumpriu uma meta, conseguiu publicar em bons periódicos, mas que importância teve isso que você publicou?

Eu acho que a gente teria que medir de modo diferente, a gente deveria olhar para a vida do pesquisador.

[...] eu queria conseguir enxergar o que as pessoas citam daquilo que eu escrevi. Isso seria importante. Qual foi a minha real contribuição? Ela foi importante? É ou não é importante? Não é o número de publicações, porque eu posso ter um currículo Lattes com uma centena, ou milhares de artigos, mas se eles não produzirem impacto, se ninguém me citar, qual foi a importância de minhas pesquisas e publicações?

Claro que você pode escrever uma coisa hoje que alguém só vai descobrir que é importante anos depois. Às vezes, décadas depois. Mas é isso que a gente deveria perseguir na academia, ao invés de estar preocupado em publicar dois, três, quatro artigos por ano. A gente deveria reservar um tempo e ter mecanismos para saber quanto e o que estão citando daquilo que escrevemos. Que aproveitamento é dado daquilo que você escreveu? Qual a frase? Como as pessoas interpretam aquilo que você escreveu? (Apêndice D).

Gabriela:

Essa conciliação é que eu acho difícil e, se a gente não cuidar disso, fica um sistema de incentivos e valores trocados. Você está focando no produto sem pensar no processo. Às vezes, por exemplo, você vai acelerar a pesquisa e não vai deixá-la chegar ao nível de maturidade que ela poderia chegar, percebe? Ou você vai ter que andar com dois ou três projetos de pesquisa em paralelo, sem poder dar tanta atenção a cada um, porque você precisa de um certo número de produtos. Ou você vai ter que ter um certo volume de pesquisas em diferentes etapas, porque você tem que garantir isso que você está me perguntando: “Você tem uma meta de publicação anual?”. (Apêndice E).

João:

Eu acho que a Capes deveria achar formas de valorizar a formação docente por parte dos programas de pós, conforme prevê a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois a maioria absoluta das pessoas que passam por um programa de pós-graduação *stricto sensu* tem o propósito de ser professor. Mas o que acontece é que, na maior parte das vezes, os mestres e doutores desenvolvem habilidades de pesquisadores, mas não de atuarem como professores. Na maioria dos cursos nas nossas áreas, disciplinas de metodologia de ensino ou estágio em docência costumam ser optativas. Isso significa que você vai encontrar vários doutores que vão para a sala de aula sem nunca terem discutido ou refletido sobre o que é a docência. (Apêndice F).

Segundo Cunha (2001), a primazia pela pesquisa acontece devido a uma perspectiva de pensamento segundo a qual basta o domínio do conhecimento específico e instrumental para a produção de novas informações e para cumprimento dos objetivos. Na tentativa de redução dessas dificuldades, os desafios impostos pela profissão docente exigem do professor formação adequada e desenvolvimento profissional docente baseado no movimento de reflexão proposto por Schön (1995).

Foram apresentados, neste tópico, o contexto onde os professores atuam, como estes podem interferir na prática docente e o perfil dos colaboradores da pesquisa, respondendo-se a

Parte I do instrumento de coleta de dados – roteiro de entrevista (Apêndice B). Foram demonstradas as trajetórias profissionais, acadêmicas e docentes, bem como as percepções sobre o ensino, extensão e pesquisa que embasam a formação continuada e experiencial dos entrevistados.

Várias são as alternativas que permitem essa reflexão dos professores *na e sobre* sua formação, como estudos de textos e de correntes teóricas em cursos e/ou em centros de formação, bem como os casos de ensino, que têm se apresentado como importante metodologia para estimular e estabelecer processos reflexivos juntos aos professores. (Domingues, 2007).

Dessa forma, nos próximos tópicos, apresentam-se os casos de ensino relatados pelos colaboradores, atendendo-se às demais partes do instrumento e dos objetivos específicos, a fim de que, com isso, responda-se ao objetivo principal do trabalho.

#### **4.2 Casos de ensino para a complexidade da docência e a reflexividade crítica da prática pedagógica**

Esta sessão de resultados é resultante das partes II, III e IV do instrumento de coleta de dados – roteiro de entrevista (Apêndice B). Os professores foram motivados e orientados a relatarem um caso de ensino e, em um segundo momento, a darem seu depoimento sobre a importância da atividade em questão para seu aperfeiçoamento docente.

Os relatos dos casos de ensino constituem-se de eventos descritos pelos professores sobre situações dilemáticas vividas em suas trajetórias profissionais. Nos momentos de contato com os professores, sugeriu-se a memorização de fatos marcantes e de uma experiência real que tivessem vivenciado ou estivessem vivenciando em sala de aula ao ensinar qualquer conteúdo que envolvesse a área contábil. Solicitou-se que essa descrição fosse feita de forma detalhada, para que outros leitores compartilhassem das experiências contadas e refletissem sobre elas.

Para o relato dos casos, foi sugerido aos professores um roteiro com base nos seis momentos propostos pelo estudo de Wassermann (1993 como citado em Nono e Mizukami, 2001). O autor esclarece que esses momentos não devem simplesmente ser respondidos pelos professores, mas sim orientar seus pensamentos quando estiverem descrevendo uma situação conflitiva vivenciada com seus alunos.

Portanto, os casos a seguir tratam de situações conflitivas, de dilemas vividos para os quais, de algum modo, soluções foram encontradas. Episódios em que se possa perceber a tensão sofrida e que, ao final, tudo tenha se resolvido da melhor forma possível na visão dos

professores entrevistados. São relatos que envolvem a forma e o processo de pensamento com que os problemas foram solucionados pelos professores.

Os relatos envolvem os alunos e suas atitudes (ações e reações), o conteúdo em pauta, a didática utilizada, os êxitos, as dificuldades enfrentadas, os conflitos (resolvidos ou não); focalizam o currículo, a avaliação da aprendizagem dos alunos, os critérios e os usos da avaliação da aprendizagem, a relação professor-aluno, a motivação, as necessidades de aprendizagem dos alunos, as dificuldades diante da transposição didática dos conteúdos de áreas específicas, métodos de ensino, etc.

A partir dos dados revelados, tornou-se possível fazer as inferências e análises que serão detalhadas a seguir.

#### ***4.2.1 Caso de ensino – Como facilitar a aprendizagem da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis?***

Esta situação conflitiva foi vivenciada pelo professor Thiago<sup>2</sup> na disciplina Contabilidade de Custos no segundo semestre do curso de Administração da FEA-USP, no ano de 2016.

Bem, eu me senti diante de um dilema quando tive que ministrar a disciplina Contabilidade de Custos para alunos do curso de Administração. A minha preocupação era a seguinte: como fazer o aluno (não contador) compreender/assimilar o conteúdo desta disciplina? Qual a melhor estratégia?

Cada um encontra uma maneira, de modo individual, de desenvolver aquele ementário que deve ser trabalhado. O objetivo é que, ao final da disciplina, ele tenha apreendido de fato aquele conteúdo, que desenvolva seu pensamento, que forme conceitos a respeito do assunto.

Essa disciplina é ensinada no primeiro ano no curso de Administração, segundo semestre. O nosso aluno aqui [...] é um aluno que estudou, na sua grande maioria (poderia dizer assim... Uns 95% deles), nos melhores colégios aqui de São Paulo. Esse aluno não tem a menor ideia de um processo fabril. O pai, o tio, o avô dele pode até ter uma fábrica, ou qualquer coisa assim, mas, para que ele desenvolva sua estrutura de pensamento, ele tem que tentar, minimamente, compreender do que estamos falando.

Então, eu pensei: bem, como eu farei com que o aluno [de Administração] compreenda aquilo que eu irei ensinar [sobre Contabilidade de Custos]? Porque nós formamos profissionais – evidentemente, que pegamos em uma fase muito tenra (dezessete, dezoito anos), mas, ao final (21, 22 anos), são administradores. (Apêndice D).

Essa situação denota os desafios do professor diante da unidade curricular e de conteúdo, o desafio da transposição didática por meio da articulação teoria/prática (ou vice-versa), de

---

<sup>2</sup> Tendo em vista o potencial captado do caso de ensino relatado pelo professor Thiago para materialização deste estudo, foi solicitada sua reescrita. A íntegra do caso pode ser encontrada no Apêndice G.

forma a tornar os assuntos menos complexos e mais contextualizados, ligados à realidade do aluno. (Pimenta, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005).

Isso exige, em primeiro lugar, saber quem são os alunos e como aprendem na educação superior para que possam se tornar futuros profissionais. Essas questões exigem que o professor tenha domínio da disciplina (conhecimento específico), saiba fazer a transposição didática (conhecimento pedagógico do conteúdo) e, também, tenha conhecimento experiencial ou da prática de ensino em sala de aula (Perrenoud, 1997; Pimenta & Anastasiou, 2005; Shulman, 1986, 1992). Exige também a adoção de estratégias inovadoras para que o aluno aprenda os conceitos e tenha uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, a prática pedagógica se torna um desafio, pois o docente é também um aprendiz:

Acho que a gente, quando recebe a incumbência de ensinar, tem que tentar compreender quem serão os alunos. O aluno chega com dezessete, dezoito anos, faz no primeiro semestre a disciplina Fundamentos de Contabilidade, na Administração e, no segundo semestre, faz Contabilidade de Custos. (Apêndice D).

A situação conflitiva do professor Thiago se inicia com o desafio de como fazer a transposição didática do conteúdo a se ensinar. Como ensinar a disciplina de forma que um aluno que não escolheu essa área do conhecimento para se graduar entenda, motive-se e aprenda?

Esse tipo de conhecimento é classificado por Shulman (1986, 1987) como conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse conceito tem adquirido importância nos estudos sobre pensamento do professor, pois representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar. Pressupõe, ainda, uma elaboração pessoal do professor.

De acordo com Shulman (1986, 1987), o conhecimento de conteúdo pedagógico emerge quando o professor tenta ensinar determinado conteúdo a seus alunos, tendo em vista os propósitos do ensino. Considerando que “o conteúdo e os propósitos pelos quais se ensinam tais conteúdos são o coração dos processos de ensino-aprendizagem”. (Shulman, 1989, p. 21).

Conforme se pode ver na continuação do relato a seguir, o caso de ensino do professor Thiago mostra situações complexas vividas durante sua atividade docente; trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações; mostram como determinada disciplina foi conduzida quanto aos desafios que precisaram ser enfrentados e quanto às atividades que foram desenvolvidas. Enfim, o pensamento do professor, suas angústias e reações.

Essas situações são parecidas com as enfrentadas por outros professores em diferentes lugares, com diferentes níveis de ensino e de alunos. Dificuldades que demonstram a complexidade do que é ser professor e a complexidade da docência, que demanda saberes.

A diversidade e complexidade da docência precisa ser enfrentada com conhecimentos, valores e habilidades, ou seja, competências didático-pedagógicas, conforme resultados de pesquisas que defendem a epistemologia da prática (Shulman, 1992; Tardif, 2002; Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005). Tais pesquisas destacam os seguintes conhecimentos que estão presentes no relato do professor entrevistado: conteúdos da disciplina que ministra (Contabilidade de Custos) e de sua didática específica; métodos, técnicas e procedimentos que estimulam a aprendizagem e a construção de conhecimento pelos alunos; capacidade para refletir sobre a própria prática de sala de aula (exercício da práxis); capacidade para contextualizar os conteúdos de ensino, articulando-os com as experiências de vida dos alunos e buscando a relação teoria-prática.

Tais conhecimentos ficam explícitos no relato a seguir:

Então, eu me vi em um dilema assim: como eu farei com que o aluno aprenda o conteúdo? Porque o objetivo é que o aluno aprenda, que ele relacione as coisas, e então se desenvolva profissionalmente.

A gente tem o programa da disciplina, que tem uma ementa, e você precisa desenvolver o ementário de sessenta horas. Alguns professores adotam a seguinte metodologia para que o aluno tenha o aprendizado desejado: uma pilha de exercícios e, pela repetição, no final do semestre, duas provas e o aluno está pronto, está aprovado.

[...] Agora, eu não consigo saber se, de fato, o aluno aprendeu, porque a gente não vai testar, mas a nossa responsabilidade é fazer com que o aluno aprenda, não decore. Porque ele pega aqueles exercícios “Ah esse faz assim...”. Um aluno faz e os outros copiam. São coisas que, para mim, não fazem sentido. E eu pensei que eu poderia, eu deveria fazer de modo diferente.

Eu faço com que eles, nas primeiras trinta horas, passem pelo conteúdo do sumário, aquele conteúdo que está no programa, com o desenvolvimento de exercícios, etc. Tem toda a parte de fundamentação teórica, tem os livros de Contabilidade de Custos. No referencial, tem alguns livros. Eu faço uma pequena apostila, então o aluno tem uma lógica de desenvolvimento daqueles conteúdos programáticos da disciplina.

Para o segundo bimestre, temos mais trinta horas. Eu peço para que eles façam algo que, eu imagino, torne real esse conteúdo das trinta horas. Já no primeiro dia, no programa da disciplina, eu mostro para eles que nós teremos esta divisão da disciplina: nas primeiras trinta horas, conteúdo teórico com resolução de exercícios; nas outras trinta horas, visita a um chão de fábrica – aqui, não importa qual é a fábrica.

Um aluno foi à fábrica de sorvete: viu o leite, o chocolate, o morango para formar o sorvete. O outro aluno foi à fábrica de artefatos de cimento: viu pedra, areia, ferro. Cada um internalizou o conceito de “matéria prima” e formou cognição. Imagino que, para o resto da vida deles, falando de Contabilidade de Custos, isso voltará à memória (leite, chocolate, etc. e/ou areia, cimento, etc.). Eles podem, desse modo, relacionar conceitos com as suas experiências práticas. Eles terão outras imagens das coisas que seus colegas de sala vivenciaram e trouxeram para a sala de aula.

[...] Eu digo para eles: vocês escolheram a fábrica. Se é uma panificadora, vão escolher um produto. Por exemplo, vamos escolher o pão francês.

Bem, eu quero que eles levem isso para a vida [...] O aluno vai internalizar para a vida que a principal matéria prima para o pão francês é a farinha de trigo. Daí vai mais “esse” insumo, mais “esse”, mais “esse”, mais “esse”... Esse é o conjunto de matéria prima para fabricar o pão francês. Ele viu que foi posto leite, foi posto açúcar, sal, fermento, farinha e a máquina começou a bater; ele aprendeu que, para fazer o custo, tem que trazer a depreciação do equipamento; ele viu que tem uma bateadeira grande, tem uma outra que amassa o pão, outra que corta, outra que assa o pão...

Então ele conseguiu ver aqueles equipamentos que serão depreciados para trazer parte disso como custo do produto; viu que tem um pessoal que trabalha diretamente fabricando o pão. “Opa! Então esse funcionário é mão de obra direta. Mas tem o supervisor. Aah! Mas esse é mão de obra indireta”. Ele começou a juntar aquele conhecimento que ele tinha aprendido no primeiro bimestre; ele consegue, então, relacionar.

[...] Esperar que um aluno com dezessete ou dezoito anos, no primeiro ano da faculdade, possa compreender Contabilidade de Custos? Eu, quando fiz essa disciplina na minha graduação, tinha a experiência, pois quando eu tinha entre onze e doze anos eu trabalhava em uma fábrica de sorvete. Não era bem uma fábrica... Era um bar que fazia e servia sorvete. Então eu pegava a essência, colocava leite, açúcar, colocava na máquina e, uma hora e pouco, depois tinha sorvete. Depois, eu trabalhei na indústria têxtil. Tinha a matéria prima (era o fio), existiam as máquinas, etc. Então, quando o professor, na faculdade, estava falando de Contabilidade de Custos, para mim isso era uma coisa natural porque eu tinha algo para relacionar. Agora, imagina aquele aluno que quando o professor fala em matéria prima, correlaciona com o que ele já aprendeu: a) pensa em matéria, da disciplina de física, algo que pode ser tocado; e b) na prima que é a filha do tio dele.

[...] Mesmo que a gente faça vinte exercícios dizendo que usou “tanto” de matéria prima para confeccionar o produto e, por conta disso, o custo foi de “tanto”, o aluno fez, aqui, exercícios dizendo que consumiu “tanto” de matéria prima, “tanto” de mão de obra direta, “tanto” de mão de obra indireta. Enfim, ele usou depreciação, ele foi fazendo uma série de usos, de consumo de recursos para formatar o custo do produto, não é? Mas isso estava em um papel. Ele leu e aprendeu que “eu faço ‘isso’, divido por ‘aquilo’” de acordo com a metodologia adotada [...] Entrou por aqui (um ouvido), saiu por lá (outro ouvido).

[...] Então eu desenvolvi uma forma de fazer com que cada aluno entenda melhor o conteúdo, internalize o conceito de “matéria prima”, saiba do que está falando. Trata-se de uma estratégia para relacionar a teoria com a prática. O objetivo é que os alunos consigam relacionar os conceitos aprendidos, que consigam concretizar o conhecimento das primeiras trinta horas.

Eu imagino e acho que já consegui ter retorno deles, porque aquele que foi à panificadora, o resto da vida, quando ele pensar em matéria prima, ele tem em sua memória a farinha, o cheiro da panificadora; aquele que foi à fábrica de chocolate, tem a essência; aquele que foi à fábrica de postes de concreto, tem a poeira, o cimento, a areia. Ele formou as estruturas de pensamento, os conceitos, a cognição. Então, quando ele estiver em qualquer reunião em que alguém fale: “Nós vamos precisar de matéria prima”, ele já sabe do que estão falando, porque aquilo ficou internalizado. (Apêndice D).

O relato denota a ideia de que uma das principais virtudes do professor é a reflexão que realiza sobre suas ações, que contribui para a mudança da sua prática de ensino. O professor Thiago realiza uma reflexão na ação que reforça a abordagem sobre o saber experiencial, conforme Tardif (2000; 2002), saber este que é construído nesse processo de reflexão. Sendo assim, a reflexão na ação se refere a uma postura permanente de refletir durante as aulas e no decorrer da atuação docente.

Na medida em que, para intervir, é preciso pensar, o docente constrói sua identidade de professor no momento em que, investigando sua própria atividade pedagógica, tenta compreender o contexto social que cerca ele e seus alunos.

A continuidade do relato do professor Thiago, a seguir, evidencia ainda outras competências didático-pedagógicas que ajudam o pensamento do professor e desvela um pouco da prática que ocorre no contexto da universidade:

Depois disso [visita à fábrica], eu digo para eles formarem grupos de até cinco alunos e elaborarem um relatório para uma apresentação em forma de seminário e, ainda, digo que vou sortear quem vai apresentar, naquele dia, porque todos estão com o trabalho pronto.

Nas apresentações, eu criei, de novo, uma estratégia de fazer com que eles saiam do sossego: tem o grupo apresentador, um grupo que vai elogiar e um outro grupo que vai criticar. Eu faço uma fichinha e coloco: grupo “tal” são “esses” os membros e a nota. Quem vai elogiar atribui uma nota de 0 a 10 para cada um deles; quem critica tem a mesma ficha de 0 a 10.

Eu exijo que cada um deles fale. Se no grupo tem cinco, todos eles têm que falar, têm que ir lá para a frente. Eu peço para eles [grupo de apresentação] colocarem as cadeiras estrategicamente, para que quem apresenta fique em evidência, enquanto os outros ficam sentados. Ele fará a apresentação da parte dele para que ele possa expor suas ideias, seus pontos de vista sobre o assunto.

Cada um explica da melhor forma. Eles fazem trabalhos muito bacanas, mostrando como foi o processo fabril, onde está a fábrica, quem é o gerente, quem é o dono. Enfim, eles trazem o melhor de lá para a gente. Ao final das trinta horas, passamos por dez processos fabris, tivemos dez equipes apresentando, dez elogiando e dez criticando.

Por que ter esses dois grupos [elogios e críticas]? Só para judiar dos meninos? Não. Porque nós estamos formando profissionais, não é? É o primeiro ano, mas, em quatro anos, eles se formam, então eu digo para eles o seguinte: vocês vão elogiar cada um dos membros aqui. Eu digo: O elogio tem que ser algo que vocês enxergaram (eu brinco com eles: se o aluno tremeu, tremeu, mas tremeu com elegância), de tal sorte que eu não quero nenhuma crítica durante os elogios. Eu quero que vocês encontrem adjetivos, qualidades para destacar, que observem a postura, a fala, o material – se tem qualidade, os slides –, que pontuem tudo viram de bom nessa apresentação. Não quero nenhum “mas”. Não tem “mas”. Só elogios.

Eu digo para eles: por que vocês têm que elogiar? Porque vocês serão profissionais e, como tal, líderes. Para que a equipe trabalhe de verdade, tem que elogiá-la todos os dias: “Parabéns! Aquele trabalho ficou bacana!”. Vai ter um dia que você vai ter que criticar, mas você tem um estoque de elogios que você já gastou [...] Você vai construindo algo positivo na sua equipe. A minha lógica é ver você elogiando, porque eu estou formando

o profissional e eu estou vendo que ele tem competência para elogiar, ele tem verbo, ele tem adjetivo, ele conseguiu construir um raciocínio lógico sobre aquele evento específico.

Muito bem! Acabou o elogio [...] Eles fizeram o melhor, receberam os elogios e agora estão prontos para receber as críticas. A crítica vai ser construtiva para mostrar para eles que eles têm muito a melhorar. Às vezes, é a primeira, segunda apresentação que fizeram no ano. Eu digo: a crítica pode ser qualquer coisa que você percebeu no colega, individualmente, que poderia melhorar.

Eu tive um aluno que era músico, gente boa, mas a menina disse: “Você veio para uma apresentação de bermuda? Veja sua postura profissional, pense ‘essas coisas, eu tenho que discutir. O que eu preciso? Qual é a vestimenta?’” Enfim, eles vão observando uma série de coisas: “Você usa ‘né’ no final de cada frase”; “você usa gíria”, você colocou fundo azul com letra vermelha no *slide*, ficou um horror!”. Eles vão olhando cada pontinho. Quando o aluno termina [...], o segundo da lista tenta ver mais detalhes.

Esse profissional só tem quatro anos aqui para se formar, então ele começa desde o princípio a enxergar que aquilo que ele está fazendo tem que ser melhor, que ele errou “nisso”, errou “naquilo”, que ele poderia ter melhorado.

E também entra a questão dos custos: se eles calcularam direitinho, se não calcularam. Alguns dizem: “Olha, nós não conseguimos formatar o custo do produto”. Não tem problema. “Qual o custo do pão francês?”; “Eu não consegui o custo dos ingredientes”, ou qualquer coisa assim.

O importante é que os alunos percebam que, para calcular custos, para que a Contabilidade de Custos faça sentido, ele tem que saber do que o contador está falando, pois, ele será um administrador, ele não vai fazer o cálculo do custo. Quem calcula o custo é o contador. Mas quando o contador apresentar para ele o custo de um produto, ele terá que ter discernimento. Quando o contador falar: “Nossa matéria prima aumentou; nossa mão de obra direta; nossa mão de obra indireta”, ele tem que saber do que o contador está falando. Quando profissionais, lembrarão das críticas recebidas e, assim, pensarão: “Eu tenho que preparar um material para o diretor; eu tenho que preparar uma apresentação; eu tenho que checar se minha apresentação é profissional tendo tido aquele cuidado que a minha colega apontou”.

[...] Bem, com isso, o que eu consigo também? Que o aluno fale durante a apresentação, que o aluno fale durante o elogio, que o aluno fale durante a crítica, porque ele tem que fazer as três coisas. Você certamente já teve colegas que disseram: “Ah não! Apresentação não é comigo. Falar em público não é comigo. Fala você”. Nós estamos formando profissionais, não é? Todos têm que aprender a falar, e cada um no seu momento. Não é todo mundo falando ao mesmo tempo.

Ao final da disciplina, os alunos terão apresentado, elogiado e criticado e, assim, desenvolvido aquilo que pretendi para além do conhecimento teórico/prático do cálculo do custo dos produtos: a capacidade de liderança e de organização de equipe; a capacidade de elaboração da crítica construtiva, tão necessária para o desenvolvimento profissional; e a de aprender a ouvir a crítica. Mas, para ouvir a crítica, você também tem que estar preparado para ouvir elogios.

Se não existisse, especialmente, a crítica (porque o medo é da crítica), que trabalho viria? Nesses meus trinta anos de sala de aula, eu pedi trabalhos em grupo com apresentação para os alunos e, muitas vezes, o que veio para a sala de aula? Um trabalho e os *slides* feitos sem a menor preocupação. “Fiz e apresentei. Cumpri aquele quesito, etc.”. Mas e daí? Com o passar do tempo, eu descobri que, sem a crítica, não faz sentido. Crítica imediata. Só que para que ele possa compreender a crítica, eu então estabeleci o elogio antes.

Quando eu pedia para fazer seminários [...] era um negócio tão sem graça. Assim... Me deu um estalo: e se eu colocar uma crítica? A crítica vai fazer com que as coisas melhorem. Mas só a crítica também não era bom, porque veríamos só coisas ruins ou que deveriam ser melhoradas.

Com o passar do tempo, eu tive o *insight* de colocar o elogio e isso fez com que as aulas, daí para frente, se tornassem agradáveis. Me pareceu que, ao ensinar dessa maneira, o professor “bate e assopra”, porque você tem que ter a empatia da turma, fazer com que a turma cresça e seja homogênea, conseguir fazer com que aqueles que têm mais dificuldades se tornem profissionais. Eles estão ali para que você os tornem profissionais.

Essa experiência, que não foi construída de hoje para amanhã, me deu satisfação como docente. Às vezes, o aluno não compreende direito no momento. Alguns torcem o nariz, franzem a testa, mas, depois, tempos depois, quando a gente se encontra, eles se lembram de nossas aulas, que aprenderam e que gostaram. Com o passar do tempo, a gente vê que valeu a pena. Ensinar dessa maneira faz com que eu me sinta realizado. Faz com que eu sinta que consegui construir algo que, de fato contribui para o aprendizado do aluno.

O que não deve ser feito, certamente, é impedir o aluno de falar. Imagino que, às vezes, a gente pensa que sabe tudo e o aluno não sabe nada. O aluno quer ir por outro caminho, falar outra coisa, e o professor diz que não. São pessoas, e elas podem querer falar sobre outra coisa e podem não fazer muito sentido naquele momento, mas eu acho que não devem fazer. Não é porque você já estudou o tema que não pode enxergar uma outra abordagem, ou ver a mesma coisa sob outro prisma, e o aluno pode te trazer isso. Então, aprendi que não devo proibir o aluno de falar, seja lá o que for.

Você vai vendo coisas que possam melhorar: “Poxa! Eu errei no tempo. Poderia ter sido mais conciso, menos conciso”. Tem que tentar ir melhorando nisso. Todo semestre tem aquela disciplina, aquele conteúdo, até que mude o conteúdo na ementa da disciplina. Alguns acham que o professor tem que inventar a disciplina de novo, todo semestre. Não! Você pode incluir novas leituras, mas é aquele conhecimento que está na ementa que tem que ser passado. Aquilo que é a sua parte na construção daquele profissional, porque foi assim que quem idealizou o curso pensou: “Alguém vem nesse momento e ensina isso aqui e vai dar *link* para as outras coisas”. Então você tem que ter abordagem, metodologia de como fazer com que o aluno aprenda aquele conteúdo.

Tem professor que não dá o conteúdo e tem professor que testa todo semestre uma nova abordagem, uma nova metodologia, ou seja, ele não tem uma metodologia, não é? Ele não repete, ele não aprende com o erro dele mesmo. O aluno passou pela disciplina, mas você tem que ter capacidade de enxergar se melhorou a sua aula ou não.

A sua aula que tem que ser melhorada. Você é o profissional encarregado daquilo ali. Tem que testar uma abordagem, uma metodologia e ir aperfeiçoando com aquele conteúdo. Mas, se é outro conteúdo, então tem que ver se, para aquele novo, eu posso usar a mesma abordagem, se faz sentido ou não faz sentido. Para cada disciplina talvez você tenha que ter uma abordagem. (Apêndice D).

Conforme reforçam Pimenta e Anastasiou (2005), o saber se revela no conhecimento do professor quando ele:

- a) Adota metodologias ativas que utiliza para estimular a aprendizagem colaborativa em sala de aula (experiências externas à sala de aula, seminários e critérios de avaliação dos próprios alunos aos colegas).

b) Utiliza o planejamento e a avaliação como ferramenta capaz de assegurar a eficácia da prática pedagógica (Thiago: “Quando eu pedia para fazer seminários [...] era um negócio tão sem graça. Assim... Me deu um estalo: e se eu colocar uma crítica? A crítica vai fazer com que as coisas melhorem. Mas só a crítica também não era bom, porque veríamos só coisas ruins ou que deveriam ser melhoradas. Com o passar do tempo, eu tive o *insight* de colocar o elogio e isso fez com que as aulas, daí para frente, se tornassem agradáveis.”). (Apêndice D).

c) Sabe gerir a sala de aula em termos de organização do espaço, no uso de materiais e recursos, na interação professor-aluno e aluno-aluno, na motivação e participação ativa em sala de aula (Thiago: “Eu exijo que cada um deles fale. Se no grupo tem cinco, todos eles têm que falar, têm que ir lá para a frente [...]. Ao final da disciplina, os alunos terão apresentado, elogiado e criticado e, assim, desenvolvido aquilo que pretendi para além do conhecimento teórico/prático do cálculo do custo dos produtos: a capacidade de liderança e de organização de equipe; a capacidade de elaboração da crítica construtiva, tão necessária para o desenvolvimento profissional; e a de aprender a ouvir a crítica. Mas, para ouvir a crítica, você também tem que estar preparado para ouvir elogios”) (Apêndice D).

d) Sabe desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos; refletir sobre as próprias práticas (exercício da práxis).

e) Sabe definir critérios de excelência para medir os resultados da avaliação da aprendizagem (Thiago: “A sua aula que tem que ser melhorada. Você é o profissional encarregado daquilo ali. Tem que testar uma abordagem, uma metodologia e ir aperfeiçoando com aquele conteúdo. Mas, se é outro conteúdo, então tem que ver se, para aquele novo, eu posso usar a mesma abordagem, se faz sentido ou não faz sentido. Para cada disciplina talvez você tenha que ter uma abordagem”). (Apêndice D).

f) Destaca conceitos, objetivos e ideias principais de cada assunto trabalhado nas aulas; incentiva o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos (Thiago: “Ao final das trinta horas, passamos por dez processos fabris, tivemos dez equipes apresentando, dez elogiando e dez criticando”). (Apêndice D).

g) Respeita a opinião dos alunos e a valorização de seus conhecimentos prévios (Thiago: “O que não deve ser feito, certamente, é impedir o aluno de falar. Imagino que, às vezes, a gente pensa que sabe tudo e o aluno não sabe nada”). (Apêndice D).

Além disso, esses relatos revelam a reflexão na ação do professor no sentido de que é preciso melhorar a cada dia o que se faz enquanto professor, o dia-a-dia da sala de aula com os

alunos. Cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funcionam.

Imersos nos “truques”, ou *habitus* (Pérez Gómez, 2001; Perrenoud, 1997), o professor vai construindo sua docência e, algumas vezes, sua jurisprudência pedagógica é socializada, seja em reuniões pedagógicas, conversas, palestras ou cursos. Outras vezes, esse conhecimento se perde, o que não permite que se aperfeiçoe a profissão. (Gauthier et al., 1998).

Isso significa dizer que essa jurisprudência construída na prática (conhecimento da experiência), embora nem sempre haja registro e comprovação acadêmica e científica desses saberes, é o que move os professores em contexto, e ela precisa ser valorizada, tematizada e informada para seja validada cientificamente do ponto das ciências da educação.

O professor aprende ao longo da vida, como um *continuum* (Marcelo Garcia, 2009). A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Desse modo, os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – são mobilizados e construídos na ação (Tardif et al., 1991), conforme destaca o professor Thiago:

Essa experiência, que não foi de hoje para amanhã, foi construída, me deu satisfação como docente. Às vezes, o aluno não valoriza no momento, torce o nariz, franzem a testa, mas depois, tempos depois, quando a gente se encontra eles lembram da aula, dizem que aprenderam, que gostaram. Isso me faz crer que valeu a pena. Essa maneira de ensinar faz com que eu me sinta realizado. Eu consegui construir algo que, de fato, contribui para o aprendizado. (Apêndice D).

O depoimento mostra que os saberes são construídos ao longo da experiência docente com os alunos, com os pares, com o contexto e na reflexão sobre a própria prática. Isso significa dizer que a docência requer reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Assim, a aprendizagem profissional é um *continuum* em que os professores precisam administrar a sua formação em busca de saberes em diferentes fontes para enfrentar os desafios e exigências da sala de aula junto aos alunos.

Todavia, esse *continuum* não deve acontecer somente por iniciativa dos professores. Eles não são os únicos responsáveis por esse desenvolvimento, que é contextual. O apoio da instituição deve ser uma condição para a formação continuada de professores. O conceito de “professor reflexivo” tem viabilidade quando os professores encontram condições de ensino e apoio das suas práticas pedagógicas.

#### 4.2.2 Caso de ensino – A avaliação formativa do aluno em uma perspectiva construtiva

Sabe-se que o dia-a-dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, exigem do professor atitudes imediatas e efetivas para que se dê conta da situação. A professora Gabriela relatou duas situações inesperadas quanto ao uso das novas tecnologias na educação e sua preocupação quanto ao que entende ser a avaliação da aprendizagem como um espaço para a construção do conhecimento e para a aprendizagem do aluno. Sendo assim, entendeu-se que essas situações poderiam representar um único caso de ensino por conterem um contexto parecido de avaliação que envolve as mesmas inquietações.

O caso foi chamado de “*A avaliação formativa do aluno numa perspectiva construtiva*”. Relaciona-se com um momento em que as formas de avaliação estavam se modificando na IES em questão, em que as avaliações não mais aconteciam de forma impressa, mas sim eletrônica, em planilhas e, após, no ambiente virtual de aprendizagem. Isso torna esse momento mais próximo da realidade do aluno, mais agradável, e apresenta mais alternativas ao professor. A professora Gabriela afirma: “Nós estávamos procurando solução para isso e mais próxima a linguagem dessas moças e desses moços, que é mais informatizada, é mais digital”. (Apêndice E).

A professora Gabriela contou com a colaboração de dois outros professores para que as avaliações fossem feitas pelo computador e para que, além da modernização dos métodos de avaliação, houvesse o atendimento de outra necessidade dela, que era o *feedback* mais rápido aos alunos com relação à prova:

A professora relata a necessidade de implementação:

De uma prova no Moodle [...] a ideia da prova era do **feedback** imediato. Porque hoje a gente acredita que o feedback é importante para a aprendizagem”.

[...]

O outro caso que me lembro também tem a ver com prova [...] que foi o exemplo da prova no computador. À época, a gente não usou o Moodle, mas uma planilha em Excel. Eu tinha uma preocupação muito grande com cola, que tem a ver com honestidade acadêmica [...]. Também tinha uma preocupação com feedback rápido, que nós pudéssemos rapidamente perceber qual era o erro e corrigir a prova [...] porque essa coisa de ficar demorando muito para dar a nota e as pessoas não saberem como foi o seu desempenho me angustiava. (Apêndice E).

O contexto do incidente relatado pela professora trata-se de um ocorrido com turmas de Economia que cursavam a disciplina de Fundamentos de Contabilidade na FEA-USP. A professora se refere a essas turmas da seguinte forma: “Eles eram ingressantes. Eu tenho o

maior carinho pelos estudantes de Economia [...] tenho várias pesquisas com pessoas de Economia, porque é o pessoal com quem eu formo vínculo. (Apêndice E).

O incidente que a professora escolheu para relatar aconteceu da seguinte forma:

Foi, na verdade, quando eu tive problema na implementação de uma prova no Moodle. No dia que nós chegamos para aplicar a prova, enfim, não tinha acesso ao Moodle.

Então, para mim, isso foi crítico de duas maneiras: uma, porque era o momento da prova; o segundo problema era o fato de nós não termos um “plano B”.

[...] Então nós tínhamos duas turmas de cinquenta estudantes preparados naquele dia para fazer a prova; a gente tinha a prova; mas não tinha o Moodle.

[...] um incidente crítico que é um pouco uma provocação [de outro professor] em avançar no mundo da tecnologia. Eu tinha uma preocupação muito grande com cola, que tem a ver com honestidade acadêmica. [Ele] me convenceu a fazer a prova em Excel. (Apêndice E).

Essa situação conflitiva evidencia problemas, além de técnicos, também éticos. Preocupações que vão além do fato de que aquele momento teria sido planejado e acabou não acontecendo da forma pensada. Havia, também, um conflito quanto aos alunos, de respeito ao que foi solicitado a eles, bem como de uma visão da avaliação da aprendizagem que vai além de saber se o aluno aprendeu: uma visão de fazer da avaliação uma estratégia para a motivação e conscientização dos alunos quanto aos avanços e dificuldades de aprendizagem na disciplina.

Outra preocupação da professora Gabriela era com a “cola”, que ela chama de “honestidade acadêmica”. Ela poderia optar por não fazer a avaliação no computador e continuar com o método tradicional da prova impressa, ou por prosseguir com a tentativa de inovação e aderir à prova no computador. Isto poderia proporcionar, na visão dela, mais chances da “cola”, mas atenderia à sua outra necessidade, que era a de uma correção e entrega das notas aos alunos de forma mais rápida.

Sendo assim, se a decisão fosse não fazer a prova por planilhas, ela teria dificuldades em apresentar o *feedback* de forma mais rápida como desejava. Caso a opção fosse pela prova no computador, a chance de “cola” aumentaria: “Se a prova é feita na planilha, há mais chance de colar”, declara a professora (Apêndice E). Além disso, outra inquietação era que “a prova em papel, de certa maneira, fosse mais conhecida ou mais confortável do que a prova no computador. Ou seja, que a prova no computador trouxesse desafios”. (Apêndice E).

Essa situação relacionada com o modo de apresentação da avaliação (eletrônica ou impressa) e os cuidados para que o momento da avaliação fosse pouco valorizado pelo aluno evidencia os conhecimentos da professora Gabriela referentes aos instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados.

A professora explica que havia o professor colaborador com esse momento da avaliação, o qual entendeu suas preocupações quanto à “honestidade acadêmica”, mas isso não fez com que ele desistisse da avaliação eletrônica. A fim de amenizar esses riscos, ele criou métodos com relação a esse item de preocupação da professora: “Ele criou uma planilha toda amarrada para que nós pudéssemos rapidamente perceber qual era o erro e corrigir a prova. O número USP [número de matrícula do aluno] gerava os outros números, então cada prova era única”. (Apêndice E).

De acordo com esses procedimentos, pode-se dizer que outras competências até aqui mobilizadas pela professora Gabriela tem a ver com o uso das novas tecnologias na educação, pois o professor deve conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem e melhor alcançar os objetivos educacionais (Perrenoud, 2002).

A professora demonstrou disposição e ética na docência, tendo em vista suas preocupações com a aprendizagem dos alunos, com o compromisso de cumprir o que foi planejado e com a “honestidade acadêmica” dos estudantes. Nesse sentido, destaca a “capacidade do professor desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos” (Apêndice E).

Outra atitude demonstrada por Gabriela foi quanto a ser pontual e o desejo de honrar com seus compromissos. Percebe-se que sua intenção era criar um clima de confiança e um ambiente propício para a aprendizagem, uma vez que a avaliação, historicamente, tende a ser um momento de tensão, pois o imaginário do estudante vem marcado pelo terror e pela insegurança. Esse momento evidencia que a professora sabe utilizar a avaliação da aprendizagem para que o aluno consiga identificar seus avanços e dificuldades, bem como serve de reflexão sobre a didática da professora.

Outra competência demonstrada foi quanto à capacidade de utilizar a pesquisa como meio de produção e apropriação do conhecimento sobre a própria prática de ensino. A professora conta que o incidente relatado serviu para uma reflexão junto com os professores envolvidos e apontou a necessidade de desenvolverem uma pesquisa científica sobre a ética na academia. Ela diz: “A gente pesquisou os estudantes a respeito dessa questão da honestidade acadêmica, o que eles sentiam com relação a prova, se a prova ser feita na planilha dá mais chances de colar...”. (Apêndice E).

Completando o seu aprendizado com a situação conflitiva, Gabriela afirma:

Sempre tentar mecanismos de *feedback* rápido. Isso é uma luta constante de mim comigo. Sempre ter rubricas de avaliação, porque as rubricas indicam também o que é importante na avaliação. De certa maneira, elas ponderam aquela nota, dada uma

sequência de critérios que você utilizou para chegar àquela nota. Pautar as suas aulas um pouco pelos resultados dessas diversas avaliações. Então, trazer elementos para a aula, ou modificar uma forma de apresentar um conteúdo ou uma discussão tendo em vista o resultado dessas avaliações. Acho que é o ensino baseado em evidências. Evidências são aquilo que vem das avaliações. Essas seriam as evidências, e um ensino estaria baseado nisso. Então, isso permite a você conhecer um pouco mais aquela turma, porque as dificuldades das turmas podem ser diferentes. (Apêndice E).

Esta postura crítica da professora é explicada pelo paradigma do professor reflexivo (Nóvoa, 2002; Perrenoud, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 2000; Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2002). Sob essa perspectiva, o pensamento reflexivo do professor se estabelece quando ele observa retrospectivamente os sucessos e os fracassos tidos diante de uma tarefa, racionalizando-os. É um marco importante no comportamento estratégico e, por consequência, no processo de se aprender a docência (Alarcão, 2008; Marcelo Garcia, 2009; Mizukami, 2000; Nono & Mizukami, 2001, 2008; Pérez Gómez, 2001; Zeichner, 2009). Por isso, a importância do pesquisar ensinando e do ensinar pesquisando a própria prática para melhor compreendê-la e, assim poder transformá-la.

#### **4.2.3 Caso de ensino – A avaliação como oportunidade do desenvolvimento ético dos alunos**

O professor vive em estado de dúvida, de hesitação, de reflexão, de formação de hipóteses ou de estratégia, de avaliação dos custos e dos benefícios, de pesquisa de informação e de solução, de recordação do que já foi feito ou planejado. (Perrenoud, 2002, p. 40).

O texto em epígrafe reflete a complexidade do ensino e a postura do professor frente às exigências e desafios da sala de aula. Parece ser necessário o perfil de competências docentes para a contemporaneidade, a capacidade de reflexão crítica, de dúvida, de resolução de conflitos e de (re)significação da prática como marca da trajetória de um docente. Foi nesse *locus* conflitivo que se originou a situação dilemática do professor João, denominada de “*A avaliação como oportunidade do desenvolvimento ético dos alunos*”.

O caso ocorreu no ano de 2012 junto aos alunos que cursavam o sétimo período do curso de Ciências Contábeis da UFU. A disciplina era Análise das Demonstrações Contábeis. Diz o professor João. “Em 2012, ao voltar do afastamento de três anos para cursar o doutorado, eu comecei a ministrar a disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis. Então os alunos não me conheciam como professor”. (Apêndice F).

Apesar do incidente crítico, de certa forma, envolver toda a classe, os personagens envolvidos diretamente no caso foram três alunos que estavam “colando”. O professor relata:

Na aplicação da primeira avaliação, assim que eu distribuí a prova e comecei a circular pela sala, eu vi um aluno com um pedaço de papel embaixo da perna. Aquilo me deixou muito incomodado. Eu não soube exatamente o que fazer naquela hora, era a primeira vez que me defrontava com tal situação. Então pensei: vou dar mais uma voltinha. Até para ter certeza de que era mesmo uma cola.

[...]

Quando eu andei alguns passos para frente, na mesma fileira, outro aluno com outra cola. Eu fiquei muito nervoso. A situação era parecida com a anterior. Fiquei muito nervoso. Não queria acreditar no que acontecia.... Para minha surpresa, ao olhar para o lado, um terceiro aluno com cola também. (Apêndice F).

João deparou-se com uma situação conflitiva, pois, em seu primeiro momento de avaliação, se deparou com um aluno em uma atitude antiética e, ao percorrer por mais tempo a sala de aula, encontrou mais dois alunos com a mesma postura. “[...] Aí eu não resisti, como dizem: ‘O sangue subiu’. Eu cheguei para cada um deles e disse ao pé do ouvido: ‘Entrega a cola agora!’. Os três entregaram.” (Apêndice F).

O relato do professor mostra seu comportamento e sua reflexão na ação (Schön, 2000) e uma tomada de decisão de urgência diante de uma situação dilemática. Perrenoud (1997) diz que, diante de situações complexas, é preciso tomar decisões sem muito tempo para fundamentá-las de forma racional. Nesses casos, o que “influencia muito a decisão do professor é sua personalidade e seu *habitus* (sistemas de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob controle da consciência), mais do que raciocínio ou modelos” (Perrenoud, 1997, p. 21).

Portanto, nesse momento, o professor João teve que escolher entre dois polos, levando em conta seu pensamento: “Eu tenho que chamá-los à consciência [...]”. (Apêndice F). Para isso, o professor poderia ter escolhido o caminho de agir drasticamente, retirando e anulando a prova dos alunos envolvidos e deixando-os com nota zero, ou poderia não agir, simular não ter visto os alunos com a “cola”.

A tomada de decisão do professor caminhou na lógica do que se referem Gauthier et al., (1998) que dizem que, em sala de aula, o professor pode prever esquemas de relações entre uma ação educativa e os objetivos pretendidos, e que ele sempre encontra a forma mais ética para agir diante dos episódios, uma vez que tais situações:

Estão além dos referenciais teóricos e técnicos. Na maioria das vezes, exigem uma atuação docente em relação à prática educativa e em relação às crenças, habilidades, ideias e aos valores que os professores professam de forma diferenciada. Isso depende da formação de professores, que está apoiada em diversos saberes, como uma excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que, na opinião de

muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento do ensino. (Gauthier et al., 1998, p. 77).

De acordo com essa assertiva, o professor, após refletir, agiu de acordo com seus valores. Qualquer uma das opções que, porventura, fosse escolhida, acarretaria uma série de questionamentos pessoais por parte do professor quanto a sua atitude. Caso decidisse por retirar e anular a prova dos alunos, poderia incorrer à culpa de agir de forma muito radical e, por consequência, com certa injustiça. “Eu não queria dar zero simplesmente para punir...”, afirma João. (Apêndice F). Mas, por outro lado, se o professor tivesse se omitido diante do ocorrido, a culpa que lhe acometeria seria a de não ter se posicionado frente a uma conduta antiética dos alunos. Ele confirma isso quando diz: “Eu acho que é papel do professor também acompanhar esse processo, porque se a gente se omitir nessa hora, estamos deixando de cumprir nossa missão.” (Apêndice F).

Essa situação problemática vivida e a tomada de decisão estratégica do professor João demonstram seu interesse, disposição e ética na docência, bem como a capacidade para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. (Perrenoud, 2002). Essa capacidade para tomar decisões mais assertivas na docência é discutida por Perrenoud (1997, p. 209), que compara o tipo de trabalho do professor com o *bricoleur* diante do ensino como uma atividade complexa e do uso de uma metodologia ativa:

O *bricoleur* está preparado para executar um grande número de tarefas diversificadas, mas contrariamente ao engenheiro, não subordina cada uma delas à obtenção de matérias-primas e de instrumentos, pensados e concebidos à medida do seu projeto: o seu universo instrumental é fechado, a regra do seu jogo é a de se desvencilhar sempre com o que está à mão, isto é, com um conjunto a cada instante finito de utensílios e de materiais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem com qualquer outro projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar ou enriquecer o estoque, ou para melhorar graças aos resíduos de construções ou destruições anteriores [...] os elementos são recolhidos ou conservados em virtude da existência do princípio de que há algo que ainda pode vir a servir (Lévi-Strauss, 1962 como citado em Perrenoud, 1997, p. 209).

Essas ideias denotam que é a partir de seu *habitus*, de sua personalidade e de um conjunto de esquemas de ação, de percepção e de avaliação que o professor cria e enfrenta as situações de ensino e de aprendizagem. Entretanto, o professor João conta que sua atitude não foi apenas recolher a “cola”. Ele diz que:

Eu deixei que terminassem a prova [...] Corrigi todas as provas e refleti bastante sobre o que deveria fazer. Então, identifiquei quais as questões das provas deles que estavam nas colas e anulei essas questões. Não dei zero à prova, anulei só as que estavam na cola. Guardei os “comprovantes” das colas

comigo, claro! Tirei uma cópia das provas e também guardei comigo. Então eu fiquei devidamente documentado.

No dia da vista, entreguei as provas de todos os outros alunos, exceto as deles. Quando eu acabei de entregar, fiz a vista e pedi que todos saíssem, exceto os três, porque eu gostaria de conversar com eles. Eu fiz um círculo na frente da sala, pedi para que eles se sentassem, sentamos nós quatro e eu perguntei para eles: “Por que vocês colaram?”. Eu queria saber qual era a razão.

Então eu aproveitei a oportunidade e falei para eles: “Como vocês acham que vamos poder confiar a um contador as nossas finanças, por exemplo, se esse contador não é confiável?” *Levei a questão para o campo da ética para mostrar para eles que aquilo ali poderia vir a prejudicá-los seriamente no futuro.* (Apêndice F).

Mesmo sem saber qual atitude tomar diante daquele incidente que o pegou de surpresa, o professor João tinha fixa a ideia de que não poderia ficar omissivo, pois suas crenças e valores lhe cobravam ir além e, como educador, seu papel deveria ser cumprido. Ele pensou: “Eu tenho que chamá-los à consciência e eu não queria dar zero simplesmente para punir. Eu tinha que aproveitar a oportunidade, e não deixar passar em branco.” (Apêndice F).

Essa atitude do professor denota sua capacidade e habilidade para desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos, pois os sentimentos que o levaram a tomar essa decisão estavam apoiados em seus próprios valores como profissional e como professor. Esses formandos seriam profissionais, e a conduta na profissão deveria ser ética. O professor apoiou-se em seus valores, levando em conta:

A importância de desempenhar nosso papel adequadamente. Acho que a gente não pode abrir mão dessa responsabilidade, porque senão amanhã como é que fica? Em nossos processos de auditoria, eu não vou auditar? Se eu for um fiscal, eu não vou fiscalizar?

É importante cumprir as nossas responsabilidades como professor. É parte da tarefa do professor a avaliação. (Apêndice F).

Quanto à reação dos alunos diante no evento descrito, o professor conta que, no momento da prova, “os três continuaram a fazer a prova, mas visivelmente transtornados...” (Apêndice F).

Já durante a conversa em que o professor pediu explicações, segundo João: “Eles gaguejaram um pouco, me disseram que não deveriam ter feito isso, ou que as fórmulas eram difíceis de decorar. Tentaram encontrar algumas desculpas, etc... Mas o fato é que eles estavam muito envergonhados” (Apêndice F). Após a conversa, no entanto, o professor conta que percebeu que “os três ficaram seriamente ‘tocados’. Não reclamaram da nota perdida”. (Apêndice F).

Com relação aos efeitos da intervenção do professor João ao longo de toda a relação com os alunos e com a sala até o término da disciplina, ele relata o seguinte:

O tempo passou. Na avaliação seguinte, dois deles se sentaram na minha frente, na primeira carteira, e fecharam as provas. Tiraram notas integrais. O terceiro sentou atrás. Seu rendimento na prova foi mediano e, até hoje, eu não sei se ele colou de novo, porque eu vi umas fórmulas escritas na carteira. Eu até tirei foto da carteira no dia, mas depois eu fiquei pensando que ele poderia ter escrito essa fórmula durante a prova, porque é comum os alunos escreverem na carteira durante a prova (o que não é certo, mas fazem...). Eles escrevem a lápis e depois apagam. Enfim, não sei se minhas palavras foram suficientes para “tocar” esse aluno. (Apêndice F).

Essa situação não impactou apenas os alunos que participaram, mas também o professor João:

Lógico que a prova tem as suas críticas, mas, se eu estou aplicando uma prova, tenho que seguir aquilo que se espera da aplicação de uma prova. Isso ficou mais forte em mim depois desse momento. Eu passei a acreditar mais nisso porque eu vi que a atitude que eu tomei foi importante para mim e para os próprios alunos. (Apêndice F).

O professor João conta sobre sua reflexão na ação (Schön, 1983), evidenciando suas características de professor reflexivo:

A partir de então, eu faço sempre mais de um tipo de prova, sempre com o mínimo de filas, para evitar contatos laterais. Antes da prova eu passo olhando embaixo das carteiras; pergunto para eles se têm algum material e digo que precisam guarda-lo; não pode usar celular (embora pareça óbvio); se alguém quiser ir ao banheiro, peço para ir antes de iniciar a prova... Enfim, procuro minimizar ao máximo possibilidades de cola, porque se os alunos não colarem, eu não vou precisar tomar nenhuma atitude mais drástica ou mais difícil. Então, eu tenho tentado inibir esse comportamento dos alunos e, sempre que possível, chamo a atenção com as questões relacionadas à ética, afinal de contas, todas as profissões têm suas responsabilidades, mas os contadores serão os guardiões das informações, relacionando-se ao patrimônio das outras pessoas. Eles precisam ser confiáveis. (Apêndice F).

É nesse momento que “o profissional avança em relação ao seu desenvolvimento, pois constrói uma forma própria e pessoal de conhecer, descobrindo saídas e novas soluções para as suas ações”. (Alarcão, 1995, p. 17).

Na análise dos casos relatados pelo professor Thiago – que envolveu o processo de ensino e aprendizagem –, pelo professor João e pela professora Gabriela – que envolveram a avaliação dos conhecimentos dos alunos –, fica expressa a oportunidade que os professores tiveram de refletir sobre o desenvolvimento de seus trabalhos, pois, para avaliar esses conhecimentos, é necessário que o professor pense de forma detalhada sobre características de cada aluno e, de alguma forma explicita suas crenças e valores, suas teorias pessoais sobre o aprender e o ensinar.

A Tabela 3 apresenta uma síntese ilustrativa dos saberes docentes identificados em cada caso de ensino relatado pelo colaborador e os saberes comuns identificados nos casos dos três professores investigados.

Tabela 3

**Quadro síntese dos saberes docentes evidenciados**

CASOS DE ENSINO	SABERES EVIDENCIADOS
<b>A aprendizagem significativa da disciplina de Contabilidade de Custos para o aluno que não escolheu o curso de Ciências Contábeis</b>	<p>Uso de metodologias ativas.            Disposição para respeitar e dar voz aos alunos.            Capacidade para a gestão da sala de aula e do planejamento de ensino.            Desenvolvimento de valores éticos e estímulo de atitudes positivas nos alunos.            Saber definir critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem.            Capacidade para utilizar o planejamento e a avaliação como ferramenta capaz de assegurar a eficácia da prática pedagógica.            Capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício da práxis).            Capacidade para contextualizar os conteúdos de ensino e articular com as experiências dos alunos.            Saber relacionar a teoria com a prática profissional.</p>
<b>A avaliação formativa do aluno numa perspectiva construtiva</b>	<p>Saber utilizar a avaliação da aprendizagem como um espaço para a construção do conhecimento.            Capacidade para utilizar a avaliação da aprendizagem como estratégia para o aluno identificar seus avanços e dificuldades e para o professor rever sua prática de ensino.            Capacidade para desenvolver a postura ética e a honestidade acadêmica.            Conhecimento de instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem.            Capacidade para utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem.            Ter comprometimento e disponibilidade para a mudança.            Saber utilizar a pesquisa da prática de ensino.            Capacidade para desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.            Capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício da práxis).</p>
<b>A avaliação como oportunidade para desenvolver a ética profissional</b>	<p>Capacidade para enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão docente.            Capacidade para desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.            Capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício das práxis).</p>
<b>Saberes em comum</b>	<p>Disponibilidade para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.            Capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício da práxis).            Saber utilizar a avaliação da aprendizagem como estratégia para desenvolver a honestidade acadêmica, a aprendizagem significativa e a valorização da profissão.</p>

Os casos de ensino aqui retratados possibilitam discussões teóricas e, ao mesmo tempo, reflexões em torno de uma situação de ensino específica e contextualizada. Todavia, tais experiências e saberes podem servir de base para que seus pares reflitam de forma individual e coletiva sobre tais situações, que não são específicas e nem particulares, mas permeiam a profissão docente.

Pode-se dizer que esses casos, no estudo dos saberes, podem ser considerados como ferramentas formativas e investigativas. Formativas, por serem estratégias que possibilitam

aproximar-se das concepções, crenças e valores dos professores e diferentes tipos de conhecimentos. Investigativas, na medida em que constituem forma de estudo de tais concepções, crenças e tipos construídos pelo professor.

Sendo assim, considera-se importante conhecer os saberes que apoiam as práticas pedagógicas e como os professores constroem e transformam as aprendizagens da docência no cotidiano da universidade, as quais ocorrem em contextos específicos. Os saberes profissionais são situados e ligados às situações reais de trabalho e são construídos e utilizados no cotidiano da sala de aula, o que significa dizer que os saberes docentes dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais os professores exercem a sua profissão.

## 5 Conclusões

Este estudo teve como objetivo conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes nos casos de ensino relatados pelo professor que atua em curso de graduação na área contábil. Os casos de ensino constituíram-se em elemento central. Os protagonistas foram os professores-pesquisadores que, por meio de seus relatos, tornaram possível constatar situações conflituosas tais como: a) a aprendizagem significativa da Contabilidade de Custos dos alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis; b) a avaliação formativa do aluno numa perspectiva construtiva; c) a avaliação como uma oportunidade para se desenvolver a ética profissional.

No caso sobre *o ensino da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis*, identificaram-se os seguintes saberes: o uso de metodologias ativas; ética profissional; saber do conteúdo específico e da disciplina; disposição para dar voz ao aluno; a gestão da sala de aula; definição de critérios de excelência diante da avaliação da aprendizagem; saber didático para utilizar o planejamento e a avaliação como ferramentas capazes de assegurar a eficácia da prática pedagógica; a capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício da práxis), contextualizar os conteúdos e articulá-los com as experiências dos alunos, buscando-se a relação teoria e prática.

No caso de ensino sobre *a avaliação formativa do aluno numa perspectiva construtiva*, foi possível constatar que a professora mobilizou saberes ligados às capacidades “avaliativas”, como a emissão de juízo de valor. Nessa dimensão, foi possível apreender os seguintes conhecimentos: a avaliação da aprendizagem como espaço para a construção do conhecimento, estratégia para o aluno identificar seus avanços e dificuldades e reflexão sobre a prática de ensino; a postura ética e a honestidade acadêmica; o conhecimento de instrumentos e de critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados; o conhecimento do uso das novas tecnologias para aperfeiçoar a aprendizagem e alcançar os objetivos educacionais; o uso da pesquisa da prática de ensino; a capacidade para desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos; a capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício da práxis).

No caso de ensino sobre *a avaliação como oportunidade para se desenvolver a ética profissional*, que envolveu a emissão de juízo de valor, foi possível apreender os seguintes saberes mobilizados: a capacidade para enfrentar os deveres e os dilemas éticos na docência; a capacidade para desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos; a capacidade para a reflexão sobre a própria prática (exercício das práxis).

Dos conhecimentos apreendidos no movimento do pensamento dos três professores, pode-se destacar: a) a disponibilidade para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; b) a capacidade para refletir sobre a própria prática (exercício da práxis); c) a compreensão da avaliação como estratégia para desenvolver a honestidade acadêmica, a aprendizagem e a valorização da profissão contábil.

Pode-se concluir que os saberes evidenciados pelas narrativas dos professores e desvelados por esta pesquisa são saberes da profissão docente provenientes do saber específico das disciplinas que os professores ministram e adquiridos em suas trajetórias pessoais, profissionais, acadêmicas, na prática de sala de aula, na instituição de educação onde atuam, com os pares e com os alunos.

Pode-se afirmar que o *pensamento reflexivo* se estabelece quando o professor observa retrospectivamente os sucessos e/ou fracassos tidos diante de uma atividade ou situação difícil, racionalizando-os. Isso desencadeia o comportamento estratégico (tomada de decisão frente à situação) e o aprender da profissão docente.

A contribuição maior da pesquisa dos saberes docente está no fato de permitir ao professor o aprender da profissão docente e aos pesquisadores a publicação desses saberes, construídos mediante o ensino.

Os casos de ensino, no estudo dos saberes, são ferramentas formativas e investigativas. Formativas, por serem estratégias que oferecem a oportunidade para se dar voz aos professores, que podem compartilhar seus saberes com outros docentes quando enfrentam situações conflitivas no ensino. Investigativas, porque servem para apreender e revelar os saberes, permitindo um conhecimento maior da profissão docente.

Os saberes da profissão docente precisam ser explicitados, retraduzidos e (re)significados pelos próprios professores, apoiados por processos formativos por meio da investigação na ação. Os casos de ensino apresentam-se como ferramenta que impulsiona a reflexão sobre a prática de ensino e, nesse sentido, do saber docente.

Isso significa dizer que a reflexão na formação dos professores universitários deve ser um compromisso assumido pelas IES onde atuam e onde os formadores devem interatuar, mediante o estabelecimento das condições para a reflexão, na perspectiva do desenvolvimento profissional, já que favorece de forma particular a aquisição de saberes dos docentes.

Sugere-se que pesquisas futuras possam aperfeiçoar a metodologia aqui desenvolvida, com mais sujeitos e universidades não apenas públicas, mas também privadas, confessionais, etc., para que outros casos e outros saberes possam ser evidenciados e discutidos. Sugere-se, também, que não somente os professores investigados relatem seus casos de ensino, mas

também os pesquisadores do saber docente, a partir da seguinte questão: na investigação sobre casos de ensino, a reflexão sobre a prática acontece somente com os sujeitos ou o pesquisador também seria instigado a refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas pela motivação que o tema lhe causa?

## Referências

- Alarcão, I. (1995). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). A formação do professor reflexivo. In I. Alarcão, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Ambrosini, V., Bowman, C., & Collier, N. (2010). Using reaching cases studies for management research. *Strategic Organization*, 8(3), 206-229.
- André, M. D. (2005). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- André, M. E. (2010). Formação de professores: Constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
- Antonelli, R. A., Colauto, R. D., & Cunha, J. V. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de Ciências Contábeis com relação às competências docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(10), 74-91.
- Araújo, T. S., Lima, F. D., Oliveira, A. C., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93-105.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barp, A. D. (2012). *Docência universitária: Percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em instituições de ensino superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE* (Dissertação de Mestrado), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil.
- Bauermann, A. A. (2016). *Eixos temáticos abordados em pesquisas sobre a formação do professor universitário defendidas em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no período de 2009 a 2013* (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil.
- Bell, T., Frecka, T., & Solomon, I. (1993). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Empirical evidence for accounting. *Accounting Horizons*, 7(4), 33-49.
- Benedito, V., Cervero, V. F., & Pavía, V. F. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Bierstaker, J. L. (2007). Using student-centered writing assignments to introduce students to accounting research and facilitate interaction with accounting practitioners. *Global Perspectives on Accounting Education*, 4, 61-68.
- Bogman, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74), 59-76.
- Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boyce, G., Greer, S., Blair, B., & Davids, C. (2012). Expanding the horizons of Accounting Education: Incorporating social and critical perspectives. *Accounting Education*, 21(1), 47-74.
- Campos, L. M., & Diniz, R. E. (2001). A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: O que dizem professores de Ciências e de Biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6(1), 79-96.
- Candau, V. M. (2000). Da didática fundamental ao fundamental da didática. In M. E, André (Orgs.), *Alternativas no ensino de didática* (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Catapan, A., Colauto, R. D., & Sillas, E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de Contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6(2), 63-82.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 4-15.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble (França): La Pensée Sauvage.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Choti, D. M. (2017). *Formação pedagógica de professores universitários numa visão paradigmática inovadora: A utilização de recursos encontrados na WEB2.0* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Clark, M. C., & Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. C. Wittrock (Org.), *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. [2017]. Avaliação. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/avaliacao>
- Coracini, M. J. (2003). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argos Editora Universitária.

- Cunha, M. I. (1997). Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 185-195.
- Cunha, M. I. (2001). Ensino como medição da formação do professor universitário. In M. Morosini (Org.), *Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação* (2a ed., pp. 79-92). Brasília: Plano.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: A docência e sua formação. *Educação*, 3(54), 525-536.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dinham, S. M. (1996). What college teachers need to know. In R. J. Menges, & M. Weimer (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Domingues, I. C. (2007). *Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.
- Dotta, A. G. (2016). *A política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Frauches, P. F. (2015). *Docência do ensino superior: Um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis* (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: Ensaio* (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Furtado, O; Teixeira, M. L. T., & Bock, A. M. B. (1999). *Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Galvão, C. (2005). Narratives in education. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consicência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gómez, M. C., & Muñoz-Repiso, A. G. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.
- Japiassu, H., & Marcondes, D. (1991). *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen (Org.), *Analyzing discourse* (pp. 12-44). Washington, DC: George University Press.

- Lahire, B. (2002). *O Homem Plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Laffin, M. (2002). *De Contador a Professor: A trajetória no ensino superior de contabilidade* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Lames, E. R. (2011). *O perfil do conhecimento experencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de Ciências Contábeis* (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e Educação. In T. T. Sílvia (Org.), *O sujeito da Educação* (pp. 35-86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- Lelis, I. (2001). Profissão docente: Uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 40-49.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia, GO: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcelo Garcia, C. (1995). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Martins, E. A. (2012). *Pesquisa Contábil: Uma análise filosófica* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Martins, E., & Iudícibus, S. (2007). 30 anos do Doutorado em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(Edição 30 anos de doutorado), 7-8.
- Martins, G. A., & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. Em M. T. Masetto, *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.

- Massabini, V. G. (2011). Os Conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente. *Revista Educação e Pesquisa*, 4(37), 793-808.
- Michelat, G. (1982). *Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia, crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (3a ed). São Paulo: Polis.
- Minayo, M. C. (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação - MEC. [2017]. Consulta. Recuperado de <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P., & Cornacchione Jr., E. B. (2013). Ao mestre com carinho: Relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 15(48), 462-481.
- Mizukami, M. G. N. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *Anais do Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino* (pp. 490-509), Águas de Lindóia, SP, Brasil, 9.
- Mizukami, M. G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In A. Abramowicz, & R. R. Mello (Orgs.), *Educação: Pesquisas e práticas* (pp. 139-161). São Paulo: Papirus.
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, F. L., Tancredi, R. M., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: Edufscar.
- Nganga, C. S., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em Contabilidade no Brasil: Uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE*, 14(1), 83-99.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2001). Aprendendo a ensinar: Futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (pp. 1-16), Caxambu, MG, Brasil, 24.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2002a). Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. *Olhar de professor*, 7(1), 115-131.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2002b). Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 83(203/204/205), 72-84.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2008). *Casos de ensino como ferramenta de formação de professoras da educação infantil e das séries Iniciais do ensino fundamental*. Recuperado de [www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead\\_consideracoes\\_gerais.doc](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_consideracoes_gerais.doc).
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: Uma análise crítica. *Cadernos de Estudos FIEPECAFI*, São Paulo, 21, 1-20.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Editora do Porto.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas* (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. Em S. G. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2005). *Docência no Ensino Superior* (2a.ed.). São Paulo: Cortez.
- Revista Brasileira de Contabilidade (2013). Didática para o ensino nas áreas de Administração e Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 198, 97.
- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 71-94.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioners: How professionals think in action*. New York: Belsic Books.
- Schön, D. A. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-23.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Art. Med.
- Seifried, J. (2012). Teachers' pedagogical beliefs at commercial schools: An empirical study in Germany. *Accountig Education* 21(5), 489-514.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed. rev. atual.). São Paulo: Cortez.

- Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teacher's College Press.
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Washington, DC: Educational Researcher.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1(57), 1-22.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporanea. In M. C. Witrock, *La Investigación en el estudio de la enseñanza I. Enfoque, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: Contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), 87-103.
- Slomski, V. G. (2008). Saberes e competências do professor de Ciências Contábeis do Brasil. In L. Jorge, J. F. Ribeiro Filho, & M. Pederneiras (Orgs.), *Educação contábil: Tópicos de ensino e pesquisa* (pp. 135-156). São Paulo: Atlas.
- Slomski, V. G., & Martins, G. A. (2010). Docência no ensino superior: Saberes e competências necessárias à prática reflexiva do professor de contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(8), 185-188.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *Educação & Sociedade*, 73, 209-244.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, 4, 215-233.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas.
- Universidade Federal de Uberlândia - UFU. [2017]. A Universidade. Recuperado de <http://www.ufu.br/institucional/>
- Vendramin, E. O. (2014). *Uma contribuição ao entendimento da formação da linha de pesquisa na área de Ensino Contábil no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Viera, K. P., & Zorzini, P. L. (2012). Universidades federais mineiras: Análise da produção científica e conhecimento no contexto do sistema mineiro de inovação. *Nova Economia*, 22(2), 307-332.

- Wiezzel, A. C. (2005). *A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas: Políticas e práticas* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2a ed). Porto Alegre: Bookman.
- Yücel, E., Sarac, M., & Cabuk, A. (2012). Accounting education in turkey and professional accountant candidates expectations from accounting education: Uludag University application. *Business and Economics Research Journal*, 3, 91-108.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (2000). Formação de professores: Contato direto com a realidade de escola. *Presença Pedagógica*, 6(34), 5-15.
- Zeichner, K. M. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 1-28.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Erlbaum Associates.

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

### Esclarecimentos a colaboradora da Pesquisa

#### Prezado (a) professor (a)

Sou aluna regularmente matriculada no programa de pós-graduação em Ciências Contábeis do Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP /UNIFECAP) e estou realizando uma pesquisa científica sob o **título** “*Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na evidenciação de saberes do professor pesquisador que atua na graduação em Ciências Contábeis*”.

A referida pesquisa tem como **objetivo** de “*evidenciar os saberes docentes presentes em caso de ensino relatado pelo professor-pesquisador que atua em curso de graduação na área contábil oferecido por instituições do ensino superior da cidade de São Paulo*”. Os instrumentos de coleta de dados não possuem identificação e tem caráter estritamente acadêmico. ***Sua participação é voluntária, entretanto, sua colaboração é decisiva para a realização desta pesquisa!***

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente das informações recebidas e **concordo** em participar da referida pesquisa. Estou ciente de que em nenhum momento serei exposto a risco devido à minha participação nesta pesquisa, e que poderei a qualquer momento me recusar a continuar participando. Sei também que os dados oriundos do instrumento respondido por mim serão utilizados para fins científicos, com garantia de **anonimato**.

Fui informada que não terei nenhum tipo de despesa nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nessa pesquisa. Diante do exposto, **concordo**, voluntariamente em participar do referido estudo.

---

(Nome e assinatura do colaborador da pesquisa)

Agradeço sua atenção e participação colocando-me à sua disposição para os esclarecimentos que forem necessários pelo e-mail: [jessica\\_anastacio@hotmail.com](mailto:jessica_anastacio@hotmail.com)

Jessica Barros Anastácio  
RG 43.748.916-4  
Fone: 9.8657-6010  
(Pesquisadora)

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski  
RG: 55203418934  
Fone: 11 3272-2337  
(Orientadora)

## Apêndice B – Roteiro para a Coleta do Caso de Ensino

### Parte I – Trajetória profissional, acadêmica e docente

Esta parte da entrevista tem como objetivo levantar aspectos ligados a trajetória profissional, acadêmica e docente do professor investigado.

- 1) Qual sua formação acadêmica (formação inicial -graduação e continuada - lato sensu, stricto sensu)?
- 2) Poderia falar um pouco sobre sua trajetória na docência universitária? (Como aconteceu seu ingresso/entrada na carreira? Por meio de concurso? De convite? Tempo de experiência que possui?)
- 3) Quais os cursos que possui na área de didática e prática de ensino?
- 4) Com que frequência participa de cursos, seminários, oficinas, palestras, reuniões pedagógicas que proporcionem atualização dos seus conhecimentos docentes? Quando foi sua última atualização na área da educação?
- 5) Poderia destacar as aprendizagens sobre ser professor universitário que a formação docente (educação continuada) lhe proporcionou, ou a falta dela deixou de lhe proporcionar?
- 6) Como vê a docência diante das outras profissões (professor - profissional / profissional - professor / docência como profissão ou como vocação)?
- 7) Possui grupo e/ou participa de grupos de pesquisa científica em educação? Quais são as linhas de pesquisa?
- 8) Costuma desenvolver pesquisas sobre a sua prática docente?
- 9) Possui linhas de pesquisa em outras áreas que não seja educação?
- 10) Possui preocupação em publicar anualmente na área da educação ou segue seus projetos de pesquisas e suas orientações?
- 11) Como vê as exigências da CAPES por publicações científicas?

### Parte II – Mobilização para a reflexividade crítica

Esta parte tem como objetivo motivar e orientar o colaborador quanto ao relato do seu caso de ensino a partir da descrição e discussão de um caso escrito por outro professor, conforme a seguir:

### **Caso de ensino: o “Porta-voz” Rotativo**

A história seguinte foi retirada de um estudo longitudinal com professoras nos primeiros anos de carreira (Galvão, 1998). É uma “Narrativa de uma experiência pessoal” (Narrative of a personal experience) a partir do modelo Labov (1982), consiste no relato de uma ação do narrador sobre uma adversidade, uma situação, para restabelecer o equilíbrio ou para cativar uma audiência, incluindo, por vezes, uma componente moral.

Eu agora não tenho porta-voz rotativo, porque acho que resulta mais fazer com porta-voz escolhido por mim. Quando é rotativo, eles já sabem quem vai falar em seguida e os outros não estão atentos à discussão do grupo.

Assim, sou eu que escolho o porta-voz. Eu lanço uma questão para resolverem em grupo. Assim que vejo que há um mais distraído da discussão, assim que acaba ou a um minuto de acabar a discussão, eu passo e digo: O porta-voz vais ser tu. Ele, que não estava a tomar atenção, tenta saber o que se passou para me explicar em seguida.

Escolhendo eu o porta-voz, sei quem é que escolho e vou àqueles que, naquele momento, estavam mais distraídos, mas dou-lhes a oportunidade, um bocadinho antes de falarem, de saberem que vão ser eles. Nunca é um castigo. Além de que eles não se apercebem porque é que eu os escolhi.

Normalmente eu estou do outro lado da sala, passo por ali e digo: Neste grupo vais ser tu o porta-voz. Não sabe por que é que foi escolhido, só sabe que não esteve com atenção e assim que eu me afasto, discretamente, pergunta aos colegas: Qual é a resposta, qual é a resposta?

Imediatamente os colegas lhe explicam tudo, ele julga que eu não dei por nada, porque depois eu vejo que ele sabe, mas eu sei perfeitamente porque é que o escolhi. Dei-lhe oportunidade de aprender e é isso que eu quero. (Galvão, 2005, p. 336)

De acordo com Galvão (2005, p. 336), esta professora aprendeu na sua formação inicial que o porta-voz de um grupo devia ser rotativo para dar oportunidade a todos os elementos de intervirem. Mas, em face da observação que foi fazendo do comportamento dos alunos, modificou as regras. A questão central desta história é bastante comum em qualquer sala de aula. Há inúmeros fatores que levam ao alheamento dos alunos num dado momento. A atenção desta professora a tudo o que se passa na sala tem a ver com as rotinas de controle e gestão do espaço: a movimentação constante na sala de aula, as perguntas cruzadas aos alunos e o trabalho de grupo, fazendo parte de segmentos de aula criados para estimular a atenção. A movimentação, por exemplo, compreende-se pelo que é dito no excerto integrado na “Orientação” (“normalmente estou do outro lado da sala). Nesta história a professora mostra o cuidado que tem em não colocar mal um aluno perante os colegas. Podia chamar a atenção do distraído, mas opta por colocá-lo no centro do assunto da aula e a estratégia de que se serve passa completamente despercebida à turma e ao próprio. A tendência natural seria perguntar imediatamente ao aluno, de modo a confrontá-lo com a sua distração, mas isso seria, como está

expresso na “Avaliação”, um castigo. Desta maneira, é a oportunidade que a professora lhe dá para aprender. As componentes postas em evidência permitem-nos identificar os momentos de reflexão associados à descrição do acontecimento, além de permitirem fazer uma análise mais minuciosa dos diferentes aspectos quer da gestão quer da interação.

### **Questões para reflexão conjunta**

- a) Qual foi o problema/dilema vivenciado no ensino? (**Incidente crítico**)
- b) Onde se passou a situação? (**Contexto, personagens**);
- c) Que estratégia de ação a professora adotou em busca de soluções? (**Forma como agiu diante do incidente**)
- d) Quais foram as dificuldades encontradas pela professora que elaborou o caso? Como procurou superá-las? Quais foram as soluções encontradas?
- e) Qual foi o impacto da decisão tomada sobre os alunos e sobre o próprio professor? (**Exame do efeito das atitudes tomadas**)
- f) Qual foi o aprendizado da professora com estas experiências? Quais foram as lições tiradas? (**Revisitar o incidente**)

### **Parte III – Rememorização das experiências docentes para o relato do caso de ensino**

Esta parte da entrevista tem como objetivo propiciar ao professor momentos de reflexões e de rememorização das suas experiências docentes, a fim de que possa relatar seu caso de ensino e explicitar os tipos de saberes que permitem a reflexividade crítica da sua prática pedagógica e do seu desenvolvimento profissional como docente. Para isso acontecer de forma didática e com a possibilidade de serem analisados por outros professores em situação de formação, são sugeridos alguns passos para a descrição da experiência de ensino e aprendizagem conforme a seguir:

**1º - Escolha um incidente crítico** - Relatar uma situação problemática / dilemática que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Neste relato deverá constar os pontos e as explicações previamente enviadas em que se pede:

**2º - Descrição do contexto** - Uma breve descrição do contexto da experiência vivida.

Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.

- a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada?
- b) qual objetivo buscava-se atingir da aula

**3º - Identificar os personagens do incidente** – Personagens principais e secundários da trama, a partir das seguintes questões:

- a) quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação?;
- b) quais as relações entre eles e entre o professor?

É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.

**4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela** – A partir das seguintes questões:

- a) o que ocorreu?
- b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos?
- c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões?
- d) como você agiu?
- e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?
- f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?
- g) você conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula? Pode acontecer que

diante de alguns casos, o professor não teve condições de agir, quais condições foram estas e por que não agiu?

**5º - Examinar os efeitos de suas atitudes** - Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:

- a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente?
- b) qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula?
- c) quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?

**6º - Revisitar o incidente** - Procurar revisitar de modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:

- a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?

- b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?
- c) quais foram as lições tiradas?
- d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?
- e) escolha um título apropriado e criativo para sua narrativa (faça analogias e use metáforas)

Espera-se que as sugestões e recomendações apresentadas possam servir de inspiração. Mas lembre-se que você é o autor, então sinta-se à vontade para relatar sua experiência da forma que achar mais melhor e mais conveniente.

#### **Parte IV – Rememorização das experiências docentes como instrumento de formação docente**

Esta entrevista tem como objetivo ouvir o que o professor tem a dizer sobre o caso de ensino que relatou procurando identificar a importância desta atividade, que contribuições proporcionaram para a construção de novos saberes docentes.

Nessa forma de interlocução, o depoente expõe suas opiniões sem formalidades já que ele é motivado pela descrição de vivências e experiências no ensino, em como pelas questões do investigador que o provoca constantemente a retomar suas respostas para refletir sobre elas a partir de questões como:

1. Como foi relatar seu próprio caso de ensino? O que foi necessário fazer para contar sua experiência de ensino (sua mobilização, os procedimentos, passos e movimentos realizados a fim de contar o caso)?;
2. A análise da situação que relatou, contribuiu para suas percepções sobre si mesmo como docente?
3. O que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer a partir deste relato e das situações vividas?
4. Quais foram as lições tiradas ou reflexões que do caso provocou?
5. Tais reflexões auxiliaram na construção do conhecimento sobre o ensino universitário?

## Apêndice C – Instrumento de Análise de Dados

Categories	Objetivos	Questões/ Respostas	Tipo de conhecimento / citações
		1. Formação acadêmica inicial e continuada?	
Trajetória profissional, acadêmica e docente	Levantar aspectos ligados a trajetória profissional, acadêmica e docente do professor investigado	2. Trajetória na docência universitária	
		3. Formação em educação	
		4. atualização – Autoformação em educação	
		5) Competências pedagógicas adquiridas por processos formativos ofertados (política de formação para a docência)	
		6) Visão da docência diante das outras profissões	
		7) Grupo de pesquisa/ temáticas / projetos de pesquisa na área da educação contábil	
		8) Projetos de pesquisas sobre a sua prática docente?	
		9. Outras Linhas / área/ projetos de pesquisa	
		10. Possui preocupação em publicar anualmente na área da educação ou segue seus projetos de pesquisas e suas orientações?	
		11. Opinião sobre as exigências da CAPES por publicações científicas?	
		Categories	Objetivos
Rememoração das experiências docentes e o relato do caso de ensino	Propiciar ao professor momentos de reflexões e de rememoração das suas experiências docentes, a fim de que possa relatar seu caso de ensino	16. 1º - Escolha um incidente crítico- Relatar uma situação problemática / dilemática que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.	
		17. 2º - Descrição do contexto – Uma breve descrição do contexto da experiência vivida. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica. a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada? b) qual objetivo buscava-se atingir da aula	
		18. 3º - Identificar os personagens do incidente – Personagens principais e secundários da trama, a partir das seguintes questões: a) quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação?; b) quais as relações entre eles e entre o professor? É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.	
		19. 4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela – A partir das seguintes questões: a) o que ocorreu? b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos? c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões? d) como você agiu?	

		<p>e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?  f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?  g) você conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula? Pode acontecer que diante de alguns casos, o professor não teve condições de agir, quais condições foram estas e por que não agiu?</p>	
		<p>20. 5º - Examinar os efeitos de suas atitudes - Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:  a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente?  b) qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula?  c) quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?</p>	
		<p>21. 6º - Revisitar o incidente - Procurar revisitar de modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:  a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?  b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?  c) quais foram as lições tiradas?  d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?  e) escolha um título apropriado e criativo para sua narrativa (faça analogias e use metáforas)  Espera-se que as sugestões e recomendações apresentadas possam servir de inspiração. Mas lembre-se que você é o autor, então sintase à vontade para relatar sua experiência da forma que achar mais melhor e mais conveniente.</p>	
<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/ Respostas</b>	<b>Tipo de conhecimento / citações</b>
<b>Rememoração das experiências docentes como instrumento de formação docente</b>	<b>Ouvir o que o professor tem a dizer sobre o caso de ensino que relatou procurando identificar a importância desta atividade, que contribuições proporcionaram para a construção de novos saberes docentes.</b>	<b>22. Como foi relatar seu próprio caso de ensino? O que foi necessário fazer para contar sua experiência de ensino (sua mobilização, os procedimentos, passos e movimentos realizados a fim de contar o caso)?</b>	
		<b>23. A análise da situação que relatou, contribuiu para suas percepções sobre si mesmo como docente?</b>	
		<b>24. O que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer a partir deste relato e das situações vividas?</b>	
		<b>25. Quais foram as lições tiradas ou reflexões que do caso provocou?</b>	
		<b>26. Tais reflexões auxiliaram na construção do conhecimento sobre o ensino universitário?</b>	

Fonte: Adaptado de Wassermann (1993) como citado por Nono e Mizukami (2001)

## Apêndice D – Instrumento de Análise Caso de Ensino - Professor Thiago

Categorias	Objetivos	Questões/ respostas	Tipo de conhecimento / citações
		<b>1. Formação acadêmica inicial e continuada?</b>	
<b>Trajatória profissional, acadêmica e docente</b>	<b>Levantar aspectos ligados a trajetória profissional, acadêmica e docente do professor investigado</b>	<p>Graduação em Ciências Contábeis, uma especialização (Lato-sensu) em Administração Pública, outra em Auditoria de Custos, um curso de aperfeiçoamento de 600 horas em Contabilidade, mestrado e doutorado em Ciências Contábeis.</p>	
		<p><b>2. Trajetória na docência universitária</b>            Em 1987 comecei a ministrar aulas em São Miguel do Oeste (SC)            Em janeiro de 1988, eles me convidaram para voltar para Chapecó (SC) para ser professor de Contabilidade Pública, na FUNDESTE, (Fundação para o Desenvolvimento do Oeste), onde eu havia cursado Ciências Contábeis, assim, logo fui eleito e passei a ser o Coordenador de Ciências Contábeis e Chefe do Departamento de Ciências Contábeis, onde cheguei a vice-diretor da faculdade, fiz muitas coisas. Eu comecei aqui na USP em 2002 a 2004, fui professor na graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado, sem nenhuma função adicional.            No período de 2004 a 2006 eu fui coordenador do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e, em 2004 - criei o primeiro Congresso USP de - iniciação científica em Contabilidade. Quando eu assumi não tinha pontuação na CAPES, quando eu saí tinha conceito A, na CAPES.            Em 2006, fui convidado para ser o coordenador da graduação e fui até 2010, nesse período tinha sido autorizado, de novo, o curso de Ciências Atuariais e fui coordenador de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, duas graduações. Acompanhei a contratação de todos os professores de Ciências Atuariais, reestruturei o curso de Ciências Contábeis, também. Fiquei na coordenação até o reconhecimento do curso de Ciências Atuariais, quando iria formar a primeira turma, o curso estava reconhecido, - saí da coordenação e até hoje estou aqui.            Nesse período, eu já tinha feito uma supervisão de pós-doutorado e em 2015 eu fiz outra supervisão de pós-doutorado, orientei muitos alunos de TCC, várias dissertações, várias teses e dois pós-doutorados.</p>	
		<p><b>3. Formação em educação</b>            Fiz alguns cursos pequenos, curtos de 20 horas, 10 horas.            Como fui coordenador de curso, chefe de departamento, tanto lá em Chapecó (SC) quanto aqui na USP, isso vai fazendo com que a gente tenha que conversar muito, muitas reuniões. Quando você é chefe, especialmente em uma escola pequena, as reuniões são com todas as áreas.            Lá em Chapecó (SC), quando eu comecei, era Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia, quando eu saí de lá, em 2000, nós já éramos uma Universidade, então eu acompanhei todo esse desenvolvimento, eu fui vice-diretor, então tínhamos muitas discussões didático-pedagógicas por conta disso.</p>	
		<p><b>5) Competências pedagógicas adquiridas por processos formativos ofertados (política de formação para a docência)</b>            Eu nunca imaginei, nunca havia pensado em um dia ser professor, mas a minha vida me conduziu para isso, as coisas comigo aconteceram muito rapidamente quando eu tinha pouca idade esteja engatinhando no tocante às pesquisas sobre educação contábil.            Ensinar é uma tarefa extremamente complexa, porque você olha para o seu aluno e ao final do curso, você tem que fazer com que todos minimamente tenham compreendido aquele conteúdo.</p>	
		<p><b>6) Visão da docência diante das outras profissões</b>            Ao sermos contratados, no concurso, a gente dá uma aula, mas a aula não é o que a USP espera que a gente faça, porque ela olha para o nosso Currículo Lattes, você só é contratado na USP porque você tem produção científica, então não foi porque eu era um bom professor, mas</p>	

		<p>porque eu tinha demonstrado à época que eu tinha uma produção acadêmica e eu preenchia os requisitos para assumir aquela vaga de professor.</p> <p>Na nossa área, para ser professor de uma matéria técnica, você tem que conhecê-la, e tem que construir mecanismos para que aquele conhecimento, aquele conteúdo seja transmitido e assimilado pelo seu aluno, cada um vai criando uma maneira de fazer.</p>	
		<p><b>7) Grupo de pesquisa/ temáticas / projetos de pesquisa na área da educação contábil</b></p> <p>Alguns artigos que escrevi com a Professora Vilma Geni Slomski (minha esposa), escrevi algumas coisas com os meus orientados quando tinham algum interesse, mas nunca foi didático-pedagógico, sempre foi mais questões relacionadas ao ensino de Ciências Contábeis</p>	
		<p><b>9. Outras Linhas / área/ projetos de pesquisa</b></p> <p>Eu tenho uma linha desde o princípio, desde que eu me percebo como pesquisador que tem como foco a minimização da assimetria informacional entre o Estado e a sociedade.</p> <p>Depois eu comecei a escrever sobre sustentabilidade, mais por conta de um convite. Tive um convite inusitado para fazer palestra, o Conselho Regional de Minas Gerais me ligou para falar sobre Contabilidade Ambiental e eu não falava sobre isso, mas não encontraram outra pessoa e eu montei uma palestra falando sobre a questão do lixo, da logística reversa. Era uma palestra de contabilidade ambiental, mas eu comecei dizendo: “Contabilidade Ambiental não existe, pessoal, o que existe é uma contabilidade de custos malfeita, porque se minha empresa gera um passivo ambiental é porque - não incluí isso como custo de produção, se eu tivesse incluído não seria passivo ambiental”, mostrei que deveríamos fazer a logística reversa. Hoje, eu estou estudando o custo da hipocrisia, porque de novo é um problema de simetria informacional.</p>	
		<p><b>10. Possui preocupação em publicar anualmente na área da educação ou segue seus projetos de pesquisas e suas orientações?</b></p> <p>Quando eu estava no pós-graduação, até o ano passado, tinha que produzir aquela pontuação.</p>	
		<p><b>11. Opinião sobre as exigências da CAPES por publicações científicas?</b></p> <p>Eu não concordo com a CAPES, porque ciência não é isso, imagina se o Einstein tivesse que publicar anualmente? Não é assim que as coisas funcionam, mas o Brasil como produtor de jabuticabas, inventou isso, essa métrica para avaliar os programas. É claro, que sem métrica nenhuma, sem medição nenhuma, seria ruim, mas o que eu penso que a gente deveria modificar essa avaliação -: não é o quanto eu publiquei, não interessa o quanto eu publiquei, o que interessa mesmo é quanto eu fui citado, porque o fato de você publicar anualmente três artigos, você até cumpriu uma meta, conseguiu publicar em bons periódicos, mas que importância teve isso que você publicou?</p> <p>Eu acho que a gente teria que medir de modo diferente se a gente fosse medir, a gente deveria olhar para a vida do pesquisador.</p> <p>Então, talvez a gente devesse ter uma medição diferente para que se pudesse enxergar, porque nós como doutores, nós somos cientistas, essa é a formação: produzir ciência. Então na nossa área, a gente teria que tentar enxergar qual foi a molécula que eu produzi que gerou alguma coisa, para que eu pudesse ser lembrado por aquilo.</p>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>Tipo de conhecimento / CITAÇÕES</b>
<b>Rememorização das experiências dos docentes e</b>	<b>Propiciar ao professor momentos de</b>	<p><b>16. 1º - Escolha um incidente crítico-Relatar uma situação problemática / dilemática que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.</b></p> <p>Eu entendi que eu tive um dilema antes de ministrar a disciplina. A minha preocupação era a seguinte: Como fazer o aluno compreender o conteúdo de Contabilidade de Custos?</p> <p>Então, para mim, coube a disciplina de Contabilidade de Custos. Qual a melhor estratégia? Cada um encontra uma maneira, de modo</p>	

<p><b>o relato do caso de ensino</b></p>	<p><b>reflexões e de rememoração das suas experiências docentes, a fim de que possa relatar seu caso de ensino</b></p>	<p>individual, de desenvolver aquele ementário, aquele ementário tem que ser passado e é o objetivo que o aluno, ao final da disciplina, tenha assimilado e apreendido, que fique na sua cognição.</p>	
		<p><b>17. 2º - Descrição do contexto –</b>  <b>Uma breve descrição do contexto da experiência vivida. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.</b>  <b>a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada?</b>  Essa disciplina é ensinada no primeiro ano no curso de Administração, segundo semestre.  O aluno chega aqui com 17, 18 anos, faz no primeiro semestre a disciplina Fundamentos de Contabilidade, na administração e, no segundo semestre faz Contabilidade de Custos.  <b>b) qual objetivo buscava-se atingir da aula</b>  Então, eu pensei: Bem, como eu farei com que o aluno [de Administração] compreenda aquilo que eu irei ensinar [sobre Contabilidade de Custos]? Porque nós formamos profissionais. Evidentemente, que pegamos em uma fase muito tenra, 17, 18 anos, mas ao final, 21, 22 anos são administradores.</p>	
		<p><b>18. 3º - Identificar os personagens do incidente – Personagens principais e secundários da trama, a partir das seguintes questões:</b>  <b>a) quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação?;</b>  <b>b) quais as relações entre eles e entre o professor?</b>  <b>É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.</b>  Acho que a gente, quando recebe a incumbência de ensinar, tem que tentar compreender quem serão os seus alunos.  E, o nosso aluno aqui da FEA, é um aluno que estudou, na sua grande maioria, poderia dizer assim, uns 95% deles nos melhores colégios aqui de São Paulo. Então, esse aluno não tem a menor ideia de um processo fabril.  Então, eu me vi em um dilema assim: Como eu farei com que o aluno apreenda o conteúdo? Porque você pode ensinar, o objetivo é que o aluno apreenda, não é? Que ele forme cognição, que ele relacione as coisas, então se desenvolva profissionalmente.</p>	
		<p><b>19. 4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela – A partir das seguintes questões:</b>  <b>a) o que ocorreu?</b>  A gente tem o programa da disciplina que tem uma ementa e você precisa desenvolver o ementário de 60 horas.  <b>b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos?</b>  Alguns professores adotam a seguinte metodologia, para que o aluno tenha o aprendizado desejado, uma pilha de exercícios e pela repetição, no final do semestre, faz duas provas e o aluno está pronto. Está aprovado [...]. Agora, eu não consigo medir porque a gente não vai depois testar, mas como a nossa responsabilidade é fazer com que o aluno aprenda, não decore. Porque ele pega aqueles exercícios “Ah esse faz assim...” Um aluno faz os outros copiam, aquelas coisas assim que, para mim, isso não faz muito sentido. E eu pensei que eu poderia, eu deveria fazer de modo diferente.  [...] então eu imagino que essa maneira é uma forma da gente resolver um problema, ou talvez de produzir uma homogeneização dos alunos, para que todos eles, cada um pensando em sua matéria prima, mas cada um sabendo do que está falando.  Um foi na fábrica de sorvete viu o leite, chocolate o morango para formar o sorvete. O outro então, foi na fábrica de artefatos de cimento, viu pedra, areia, ferro. Cada um internalizou um conceito e formou cognição, imagino que para o resto da vida deles, falando de contabilidade de custos isso volta à memória, vira algo fresco, vira uma coisa que eles podem refletir sobre e aí então poder correlacionar com outras experiências que eles terão que ter ou outras responsabilidades, mas se a gente não fizer dessa maneira  <b>c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões?</b></p>	

		<p>[...] mesmo que a gente faça 20 exercícios dizendo que usou “tanto” de matéria prima para confeccionar o produto, por conta disso, o custo foi de “tanto”. Ele fez aqui exercícios dizendo que consumiu “tanto” de matéria prima, “tanto” de mão de obra direta, “tanto” de mão de obra indireta, enfim, ele usou depreciação, ele foi fazendo uma série de usos, de consumo de recursos para formatar o custo do produto, não é? Mas isso estava em um papel, ele leu e aprendeu que “eu faço “isso”, dividido por “aquilo” de acordo com a metodologia adotada [...] Entrou por aqui (um ouvido), saiu por lá (outro ouvido).</p> <p><b>d) como você agiu?</b></p> <p>Eu faço com que eles, nas primeiras 30 horas, passem pelo conteúdo do sumário, aquele conteúdo que está no programa, com o desenvolvimento de exercícios etc. Tem toda a parte de fundamentação teórica, tem os livros de contabilidade de custos. No referencial tem alguns livros, eu faço uma pequena apostila, então o aluno tem uma lógica de desenvolvimento daqueles conteúdos programáticos da disciplina.</p> <p>Para o segundo bimestre, temos mais 30 horas, eu peço para que eles façam algo que, eu imagino, torne real esse conteúdo das 30 horas. Já no primeiro dia, no programa da disciplina eu mostro para eles que nós temos essa divisão da disciplina. Primeiras 30 horas é conteúdo teórico com resolução de exercícios e as outras 30 horas vão se dar por meio de: primeiro, uma visita a um chão de fábrica, aqui não importa qual é a fábrica [...]</p> <p>[...] Digo para eles: Vocês escolheram a fábrica. Se é uma panificadora, vão escolher um produto, exemplo, vamos escolher o pão francês.</p> <p><b>e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?</b></p> <p>Esperar que um aluno com 17 ou 18 anos, no primeiro ano da faculdade, possa compreender contabilidade de custos? Eu quando fiz essa disciplina na minha graduação eu tinha a experiência, pois quando eu tinha 10, 11 anos eu trabalhava em uma fábrica de sorvete, nem era bem uma fábrica, era um bar que fazia e servia - sorvete. Então eu pegava a essência, colocava leite, açúcar, colocava na máquina e uma hora e pouco depois tinha sorvete, depois eu trabalhei na indústria têxtil, tinha lá fio, a máquina etc, então, quando o professor estava falando de contabilidade de custos, para mim, isso era uma coisa natural porque eu tinha algo para relacionar. Agora, imagina aquele que pensa em matéria e na prima que é a filha do tio dele.</p> <p>[...] acho que temos que pensar nos professores um pouco mais antigos, aquele que estava sentado embaixo da árvore e ensinava porque era mundo real, então quando a gente está aqui dentro tentando ensinar um conhecimento tão específico, tão duro, porque contabilidade de custos é uma disciplina dura, é uma disciplina difícil na graduação porque ela é mal ensinada, não é?</p> <p><b>f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?</b></p> <p>Bem, eu quero que eles levem isso para a vida [...]</p> <p>Então, ele vai internalizar para a vida que a principal matéria prima para o pão francês é a farinha de trigo, daí vai mais “esse” insumo, mais “esse”, mais “esse”, mais “esse”... Esse é o conjunto de matéria prima para fabricar o pão francês, ele viu que foi posto leite, foi posto açúcar, sal, fermento, farinha e a máquina começou a bater.</p> <p>Ele aprendeu que para fazer o custo tem que trazer a depreciação do equipamento, ele viu que tem uma batadeira grande, tem uma outra amassa o pão, outra que corta, outra que assa o pão, então ele conseguiu ver aqueles equipamentos que serão depreciados para trazer parte disso como custo do produto.</p> <p>Viu que tem um pessoal que trabalha diretamente fabricando o pão. “Opa! Então esse funcionário é mão de obra direta. Mas tem o supervisor. Aah! Mas esse é mão de obra indireta.”</p> <p>Ele começou a juntar aquele conhecimento que ele tinha aprendido no primeiro bimestre, ele consegue, então, relacionar. Eu imagino e acho que já consegui ter retorno deles, porque aquele que foi à panificadora, o resto da vida, quando ele pensar em matéria prima, ele tem em sua memória a farinha, o cheiro da panificadora, aquele que foi à fábrica de chocolate, tem a essência, aquele que foi à fábrica de postes de concreto, tem a poeira, o cimento, a areia, ele formou cognição. Então, quando ele estiver em qualquer reunião em que alguém fale: Nós</p>	
--	--	--	--

	<p>vamos precisar de matéria prima, ele já sabe do que estão falando porque aquilo ficou internalizado.</p> <p>Essa experiência eu quero que eles tenham para materializar o conhecimento das primeiras 30 horas.</p> <p><b>g) você conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula? Pode acontecer que diante de alguns casos, o professor não teve condições de agir, quais condições foram estas e por que não agiu?</b></p> <p>Sim</p>	
	<p><b>20. 5° - Examinar os efeitos de suas atitudes - Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:</b></p> <p><b>a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente?</b></p> <p>Depois disso, eu digo para eles: eu vou sortear quem vai apresentar, porque todos estão com o trabalho pronto.</p> <p>Nas apresentações, eu criei, de novo, uma estratégia de fazer com que eles saiam do sossego, porque tem o grupo apresentador, vai ter um grupo que vai elogiar e um outro grupo que vai criticar. Eu faço uma fichinha e coloco grupo “tal” são “esses” os membros e a nota. Quem vai elogiar atribui uma nota de 0 a 10 para cada um deles, quem critica tem a mesma ficha de 0 a 10.</p> <p>[...] Eu exijo que cada um deles fale, se tem 5, todos eles têm que falar, tem que ir lá para frente, eu peço para eles colocarem cadeiras lá estrategicamente para que quem apresenta fique em evidência enquanto os outros ficam sentados. Ele fará a apresentação da parte dele para que ele se exponha [...]</p> <p>Cada um explica da melhor forma, eles fazem trabalhos muito bacanas, mostrando como foi o processo fabril, onde está a fábrica, quem é o gerente, quem é o dono, enfim, eles trazem o melhor de lá para a gente, ao final das 30 horas, a gente terá visto 10 processos fabris, nós tivemos 10 equipes apresentando, 10 elogiando, 10 criticando.</p> <p>Por que ter esses dois grupos [ elogios e críticas]? Só para judiar dos meninos? Não. Porque nós estamos formando profissionais, não é? É o primeiro ano, mas em 4 anos eles se formam, então eu digo para eles o seguinte: vocês vão elogiar cada um dos membros aqui. “Ele fez isso”, o outro faz anotações. Eu digo: o elogio tem que ser algo que vocês enxergaram (eu brinco com eles, se o aluno tremeu: tremeu, mas tremeu com elegância), de tal sorte que eu não quero nenhuma crítica durante os elogios, eu quero que vc encontre adjetivos elogiosos, que você observe a postura, a fala, o que ele trouxe de bom, os slides, pontue tudo que você viu de bom nessa apresentação, não quero nenhuma fala, “mas”, não tem, “mas”. Só elogios.</p> <p>Eu digo para eles: Por que vocês têm que elogiar? Porque vocês serão profissionais e como tal vocês serão líderes. Um líder para que sua equipe trabalhe com ele de verdade, ele tem que elogiar a equipe todos os dias. “Parabéns! Aquele trabalho ficou bacana!” Mesmo que você faça todos os dias, porque vai ter um dia que você vai ter que criticar, mas você tem um estoque de elogios que você já gastou [...] Você vai construindo algo positivo na sua equipe.</p> <p>Eu não estou interessado no elogio, se é um elogio verdadeiro, não é esse o fato, o que eu quero é observar [o aluno] elogiando, eu não estou interessado no que você está dizendo de bom [do colega], não importa. A minha lógica é ver você elogiando, porque eu estou formando o profissional e eu estou vendo que ele tem competência para elogiar, ele tem verbo, ele tem adjetivo, ele conseguiu construir um raciocínio lógico de elogio.</p> <p>Muito bem! Acabou o elogio [...] Eles fizeram o melhor, receberam os elogios e agora estão prontos para receber as críticas.</p> <p>A crítica vai ser construtiva para mostrar para eles que eles têm muito a melhorar. Às vezes é a primeira apresentação, segunda apresentação que fizeram no ano. Eu digo: “A crítica pode ser qualquer coisa que você percebeu nele, individualmente, que poderia melhorar”. Eu tive, nesse último ano que eu ensinei, um que era músico, super gente boa, mas a menina disse: “Você veio para uma apresentação de bermuda?</p>	

		<p>Veja sua postura profissional, pense “essas coisas eu tenho que apresentar. O que eu preciso? Qual é a vestimenta?”</p> <p>Enfim, eles vão observando uma série de coisas: “você usa “né” no final de cada frase”, “você usa gíria”, “o seu slide, você colocou fundo azul com letra vermelha, ficou um horror! ”. Eles vão olhando cada pontinho. Quando o aluno termina [...] O segundo da lista tenta ver mais detalhes.</p> <p>Porque esse profissional só tem 4 anos aqui para se formar, então ou ele começa desde o princípio a enxergar que aquilo que ele está fazendo tem que ser melhor, ele errou “nisso”, errou “naquilo”, ele poderia ter melhorado [...] e também entra a questão dos custos. Veja! O custo mesmo, se eles calcularam direitinho, se não calcularam. Alguns dizem: “Olha, nós não conseguimos formatar o custo do produto”. Não tem problema.</p> <p>“Qual o custo do pão francês?”</p> <p>“Eu não consegui o custo dos ingredientes, ou qualquer coisa assim”</p> <p>O importante é que eles percebam que para calcular custos, para que a contabilidade de custos faça sentido. E veja, ele será um administrador, ele não vai fazer o cálculo do custo, quem calcula o custo é o contador, mas quando o contador apresentar para ele o custo de um produto ele tem que ter discernimento. Quando o contador estiver falando: “Nossa matéria prima aumentou, nossa mão de obra direta, nossa mão de obra indireta”. Ele tem que saber do que o contador está falando.</p> <p>“Eu tenho que preparar um material para o diretor, eu tenho que preparar uma apresentação, eu tenho que chegar em minha apresentação profissional, tendo tido aquele cuidado que a minha colega apontou”.</p> <p><b>b) Qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula?</b></p> <p>Terminou a apresentação, eles são alunos de primeiro ano e estão nervosos, via de regra a primeira apresentação, segunda apresentação, durante o início da graduação.</p> <p>5 elogiaram e elogiaram os outros 5 então dá uns 15 minutos de elogios. O que acontece? Esse time que estava nervoso, depois de todos esses elogios, estão agora preparados para receberem as críticas, porque se não existissem os elogios e viesse um grupo criticar, o que aconteceria? Primeiro, ia rolar um mini estresse, porque “poxa vida, eu fiz o meu melhor, você vem dizer que não estava bom? Que eu podia ter melhorado “nisso”, “naquilo” e “naquele outro”?</p> <p>Esse estresse faria com que ele não ouvisse às críticas, ele poderia até estar presente – eu estou ouvindo, mas não estou interessado – porque eu estou estressado, se eu estou estressado e vou ouvir uma crítica, essa crítica eu rebato ou nem vou assimilá-la (o que ela está falando não me interessa), então, esses 10 ou 15 minutos de elogios faz com que essa turma fique a mais tranquila possível, porque eles fizeram a apresentação, fizeram o seu melhor.</p> <p>“Por que vocês têm que criticar? Porque primeiro, você está aprendendo que fundo azul com letra vermelha, o seu PowerPoint ficou uma tragédia. O diretor presidente da empresa está esperando a sua apresentação e você vem com isso?! Você não olhou seu slide antes?”</p> <p>“Eu não sabia que esse contraste não era bom.“Mas nas próximas apresentações você vai olhar”</p> <p>“Professor tem que dar nota?” “Sim! Você tem que dar uma nota. Quanto vale a apresentação de 0 a 10?” “Porque você será um profissional, daqui a 10 anos você tem que estar atribuindo o conceito dos seus funcionários, dos seus subordinados.” “Vou dar promoção para ele ou não?” Você tem que avaliar, ser avaliado, esse é o mundo real, então, a gente tem que aprender a medir, aquele que é bonzinho dá 10 para todo mundo porque acha que os outros vão dar 10 para eles também e isso não é verdade. Até porque também eu faço outro esquema:</p> <p>Se tenho 10 grupos, eu faço que de modo nenhum quem criticou será criticado pelo mesmo, não tem troca de favores ou gentilezas, nunca um grupo que recebeu elogios ou críticas vai elogiar ou criticar o</p>	
--	--	---	--

	<p>mesmo grupo. De tal forma que se garanta que todos façam o processo e que não se dê balas trocadas “Você me elogia, você me crítica, eu não vou te criticar”.</p> <p><b>c) Quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?</b></p> <p>Você fez uma prática que está internalizando aquilo lá e, durante a apresentação, eu exploro outras duas coisas que é de liderança, de crítica, de formação, de aprender a ouvir a crítica, mas para ouvir a crítica você também tem que estar preparado para ouvir elogios, você tem que dar tempo para ele respirar depois da apresentação.</p> <p>Bem, com isso o que eu consigo também? Que o aluno fale durante a apresentação, que o aluno fale durante o elogio, que o aluno fale durante a crítica, porque ele tem que fazer as três coisas, você certamente já teve colegas que: “Ah não! Apresentação não é comigo. Falar em público não é comigo. Fala você”. Nós estamos formando profissionais, não é? Todo têm que aprender a falar e tem o momento dele, não é todo mundo falando ao mesmo tempo, nada disso. Eu estou te avaliando então você elogia, agora você crítica e eu estou te avaliando, para mim, eu não dou nota nenhuma para eles nessas falas, eu não fico anotando, não dou nota, mas eles acham que eu estou atribuindo uma nota também ao seu elogio e à sua crítica, eu não faço isso porque eu atribuo uma nota, a nota do professor, a média do elogio uma nota e a média da crítica uma nota. Essas três médias formam a nota do grupo.</p> <p>Na minha experiência, vendo a reação e a fala após, porque a gente observa se o aluno gostou ou não gostou. Nós temos o processo de avaliação também a gente vê, observa se o aluno gostou ou não gostou da abordagem.</p>	
	<p><b>21. 6º - Revisitar o incidente - Procurar revisitar de modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:</b></p> <p><b>a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?</b></p> <p>Se não tivesse especialmente a crítica, porque o medo é a crítica, mas se não tivesse a crítica que trabalho viria?</p> <p>Eu tive a experiência, porque nesses meus 30 anos de sala de aula, eu pedi trabalhos para os alunos, veio o que para a sala de aula? Um exercício feito sem a menor preocupação, é só: “fiz e apresentei. Cumpri aquele quesito”, Mas e daí?</p> <p>Com o passar do tempo, eu descobri que sem a crítica não faz sentido, crítica imediata, só que para que ele possa compreender a crítica, eu então estabeleci o elogio antes.</p> <p>Quando eu pedia para fazer seminários [...] era um negócio tão sem graça, assim, - me deu um estalo: “Mas, perai! E se eu colocar uma crítica? A crítica vai fazer com que melhore, mas só a crítica, também não era boa, porque veríamos só coisas ruins”.</p> <p>Com o passar do tempo eu tive o insiste de colocar o elogio e isso fez com que as aulas daí para frente se tornassem agradáveis, me pareceu que ensinar dessa maneira, o professor meio bate e assopra, ele insiste, depois afaga, porque você tem que ter empatia da turma, fazer com que a turma cresça e seja homogênea, conseguir fazer aqueles que têm mais dificuldades se tornem profissionais, porque eles estão ali para que você os tornem profissionais.</p> <p><b>b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?</b></p> <p>Essa experiência, que não foi de hoje para amanhã, foi construída, me deu satisfação como docente, às vezes, o aluno não compreende direito no momento, a maioria me dá a impressão que gostam da maneira, mas alguns torcem o nariz, franzem a testa, mas depois, tempos depois, quando a gente se encontra eles lembram da aula, aprenderam, gostaram, com o passar do tempo, a gente vê que valeu a pena. Essa maneira de ensinar me faz com que eu me sinta um pouco realizado, eu consegui construir algo que de fato contribui para o aprendizado.,</p> <p>Aqui eu tenho 5, aqui eu tenho 5, eu tenho a nota a média desse, a média desse, somo as três, divido por três eu tenho a nota final da apresentação. Porque a gente consegue ter uma nota mais justa possível.</p>	

		<p><b>c) quais foram as lições tiradas?</b> E eu pedia para os alunos fazerem seminários e era um negócio tão sem graça, assim, - me deu um estalo: “Mas, perai! E se eu colocar uma crítica? A crítica vai fazer com que melhore, mas só a crítica, também não era boa, porque veríamos só coisas ruins ”.</p> <p>Com o passar do tempo eu tive o insite de colocar o elogio e isso fez com que as aulas daí para frente se tornassem agradáveis, me pareceu que ensinar dessa maneira, o professor meio bate e assopra, ele insiste, depois afaga, porque você tem que ter empatia da turma, fazer com que a turma cresça e seja homogênea, conseguir fazer aqueles que têm mais dificuldades se tornem profissionais, porque eles estão ali para que você os tornem profissionais.</p> <p><b>d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?</b> O que não deve ser feito, certamente, é tolir o aluno, porque imagino que, às vezes, a gente pensa que sabemos tudo e o aluno não sabe nada, o aluno quer pedir, quer ir por outro caminho, falar outra coisa e o professor dizer que não. São pessoas e elas podem querer falar sobre outra coisa e pode não fazer muito sentido naquele momento, mas eu acho que não deve fazer, é não permitir que o aluno fale, que exponha o seu pensamento, que lhe contradiga, não é porque você já estudou o tema que não possa enxergar uma outra abordagem, ou ver a mesma coisa sob outro prisma e o aluno pode te trazer isso. Então, respondendo a sua pergunta, aprendi que não devo, -proibir o aluno de falar, seja lá o que for.</p>	
CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	Tipo de conhecimento / CITAÇÕES
Rememoração das experiências docentes como instrumento de formação docente	Ouvir o que o professor tem a dizer sobre o caso de ensino que relatou procurando identificar a importância desta atividade, que contribuições proporcionaram para a construção de novos saberes docentes.	<p><b>22. Como foi relatar seu próprio caso de ensino? O que foi necessário fazer para contar sua experiência de ensino (sua mobilização, os procedimentos, passos e movimentos realizados a fim de contar o caso)?</b> Foi muito bom poder ter refletido sobre a ação de ensinar. Ao se pensar para responder questões relacionadas ao modo pelo qual você se vale para que o conteúdo seja apreendido pelo seu aluno, é muito bom. Faz com que possamos rever nossas ações e, quem sabe, aperfeiçoá-la na próxima edição da referida disciplina.</p>	
		<p><b>23. A análise da situação que relatou, contribuiu para suas percepções sobre si mesmo como docente?</b> Como eu te disse, ser professor é isso, ir construindo algo, testando, porque o fato de ensinar, eu ensino desde 1987 como professor, mas eu via algumas coisas que não funcionavam: quando eu pedia para fazer seminários, que não tem como você fazer alguém, em minha maneira de pensar, ser graduado sem ele ter falado em público e a sala de aula é um ambiente de aprendizado, um aprendizado completo, não só conhecer o conteúdo de uma disciplina, ou de dez disciplinas, mas tem que ser um profissional capaz de interagir, de ouvir, de criticar, de falar e capacidade de receber feedback.</p>	
		<p><b>24. O que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer a partir deste relato e das situações vividas?</b> O que não deve ser feito, certamente, é tolir o aluno, porque imagino que, às vezes, a gente pensa que sabemos tudo e o aluno não sabe nada, o aluno quer pedir, quer ir por outro caminho, falar outra coisa e o professor dizer que não. São pessoas e elas podem querer falar sobre outra coisa e pode não fazer muito sentido naquele momento, mas eu acho que não deve fazer, é não permitir que o aluno fale, que exponha o seu pensamento, que lhe contradiga, não é porque você já estudou o tema que não possa enxergar uma outra abordagem, ou ver a mesma coisa sob outro prisma e o aluno pode te trazer isso. Então, respondendo a sua pergunta, aprendi que não devo, -proibir o aluno de falar, seja lá o que for.</p>	
		<p><b>25. Quais foram as lições tiradas ou reflexões que do caso provocou?</b> A partir de então eu faço sempre mais de um tipo de prova, sempre como o mínimo de filas para evitar contatos laterais, antes da prova eu passo olhando embaixo das carteiras, eu pergunto para eles se tem</p>	

		<p>algum material, digo que precisa guardar, não pode usar celular (embora pareça óbvio), se alguém quiser ir ao banheiro, peço para ir antes de iniciar a prova... Enfim, procuro minimizar ao máximo possibilidades de “cola”[...]</p>	
		<p><b>26. Tais reflexões auxiliaram na construção do conhecimento sobre o ensino universitário?</b></p> <p>Você vai vendo coisas que possam melhorar mais: “Poxa! Eu errei no tempo, poderia ter sido mais conciso, menos conciso”, tem que tentar ir melhorando nisso. Todo semestre tem aquela disciplina, aquele conteúdo, até que mude o conteúdo porque é a ementa da disciplina. Alguns acham que o professor tem que inventar a disciplina de novo, todo semestre. Não! Você pode incluir novas leituras, mas é aquele conhecimento que está na ementa que tem que ser passado, aquilo que é a sua parte na construção daquele profissional, porque foi assim que quem idealizou o curso pensou: “Alguém vem nesse momento e ensina isso aqui e vai dar link para as outras coisas”, então você tem que ter abordagem, metodologia de como fazer com que o aluno aprenda aquele conteúdo.</p> <p>Tem professor que não dá o conteúdo e tem professor que testa todo semestre uma nova abordagem, uma nova metodologia, ou seja, ele não tem uma metodologia, não é? Ele não repete, ele não aprende com o erro dele mesmo. O aluno passou pela disciplina, mas você tem que ter capacidade de enxergar se melhorou a sua aula ou não. A sua aula que tem que ser melhorada, você é o profissional encarregado daquilo ali, tem que testar uma abordagem, uma metodologia e ir aperfeiçoando aquela metodologia com aquele conteúdo, mas se é outro conteúdo, então tem que ver se para aquele novo, eu posso usar a mesma abordagem, se faz sentido ou não faz sentido, para cada disciplina talvez você tenha que ter uma abordagem.</p>	

## Apêndice E – Instrumento de Análise Caso de Ensino – Professora Gabriela

Categorias	Objetivos	Questões/ Respostas	Tipo de conhecimento / citações
<p><b>Trajétoria profissional, acadêmica e docente</b></p>	<p><b>Levantar aspectos ligados a trajetória profissional, acadêmica e docente do professor investigado</b></p>	<p>1. Formação acadêmica inicial e continuada?</p>	
		<p>Na graduação, em Administração Pública na EAESP-FGV, no mestrado e doutorado, controladoria e contabilidade aqui na USP, o pós-doutorado eu fiz um em métodos quantitativos aplicado à contabilidade também na EAESP-FGV. Fiz outro [pós-doutorado] em liderança acadêmica feminina no <i>College of Education and Human Development da University of Minnesota</i>. Fiz um terceiro [pós-doutorado], também nessa linha de carreiras acadêmicas de mulheres em contabilidade, no ISCTE, no Instituto Universitário de Lisboa.</p>	
		<p><b>2. Trajetória na docência universitária</b>            Completei 22 anos, foi 14 de setembro. Perdão! Não são 22, são 25 anos, porque [estamos em] 2017 e [meu ingresso] foi em 1992. 14 de setembro de 1992.</p>	
		<p><b>3. Formação em educação</b>            Dois cursos da Harvard Business School, um sobre case method e outro sobre Estilo de Aprendizagem e Estratégias Compensatórias; um outro na USP Leste de Design Thinking; um Preparatório à Docência com professores do College of Education - University of Illinois; e por fim, participou de vários encontros do Seminário de Pedagogia Universitária, oferecido por uma das pró-reitoras da graduação, Selma Garrido Pimenta.            Participei da reativação da disciplina de Metodologia do Ensino no mestrado e doutorado, como assistente e considera “de certa maneira, eu tive a possibilidade de junto com ela, como assistente da professora Miriam Krasilchik, de ter três oferecimentos dessa disciplina, que para mim, também, considero como uma oportunidade de formação”.            e as outras, mais recentes, tem a ver com projetos relacionados à pesquisa ou de formação docente, ou de metodologias que têm essa oportunidade no pós-graduação como orientandos e orientandas, que eu também acho que é uma atividade de formação.</p>	
		<p><b>4. atualização – Autoformação em educação</b>            Eu acho que a minha última atualização foi a experiência do livro, se a gente considerar que um livro também é uma experiência de aprendizagem. Então, recentemente, a gente terminou, eu, Edvalda e João, a organização daquele livro “Revolucionando a sala de aula” e, para mim, também foi uma experiência formativa no sentido da reflexão. E as outras, mais recentes, tem a ver com projetos relacionados à pesquisa ou de formação docente, ou de metodologias que têm essa oportunidade no pós-graduação como orientandos e orientandas, que eu também acho que é uma atividade de formação.</p>	
		<p><b>5) Competências pedagógicas adquiridas por processos formativos ofertados (política de formação para a docência)</b>            É uma coisa que a professora Myriam diz muito, que a prova revela o professor e que a gente devia sempre ter uma prova teste para que o professor seja revelado o quanto antes. Por exemplo, é a prova da professora Vilma. Então, tem um elemento surpresa de ser a prova da professora Vilma. Se eles puderem fazer uma prova teste da professora Vilma, eles já sabem como é a prova dela. É isso que eu faço, eu tiro esse elemento surpresa, eu faço várias provinhas e isso também tem a ver com a avaliação mais formativa, não tem um momento único, eles vão percebendo os problemas. E a outra questão que é dá ênfase do erro, essas pequenas avaliações constantes, essas questões que eles erram voltam várias vezes para eles poderem, através do erro, ir corrigindo as questões conceituais que estão na base do erro.</p>	
<p><b>6) Visão da docência diante das outras profissões</b>            Recentemente, eu estava preparando uma palestra e eu formei, para resumir o contexto da educação superior no Brasil, eu construí a imagem</p>			

		<p>de duas dualidades: uma relativa aos professores e uma relativa aos estudantes.</p> <p>A relativa aos professores, eu chamei de “professores profissionais” ou “profissionais professores”. Os “professores profissionais”, para mim, são aqueles que têm a docência como atividade central e que buscam uma preparação para exercício dessa atividade. Então, a isso, eu chamava de “professores profissionais”; e os “profissionais professores” eram aqueles que tinham a docência como uma atividade lateral e tinham uma outra atividade que era a atividade central, que atuavam, sobretudo, em cursos noturnos, que tinham a sua prática docente, fortemente baseada, na verdade, na sua experiência profissional e que, muitas vezes, não tiveram oportunidade de uma formação pedagógica. Ou seja, que a prática docente deles ela era muito reproduzindo exemplos de bons professores ou evitando exemplos de maus professores, vinha da experiência deles como estudantes.</p> <p>Eu fiz essa dualidade muito simplificada só para poder falar disso do ponto de vista do professor, da formação e prática docentes. Eu acho que muitos de nós temos a docência como atividade central e encaramos a docência como uma atividade profissional e que buscamos, constantemente, formação para o exercício dessa atividade. Esses, para mim, são os “professores profissionais”. E, acho que a gente tem um número imenso de professores que tem essa prática como lateral, tem a ver até com a própria possibilidade deles de atuação na docência, e que acabam sendo os “profissionais professores”, e que são valorizados, exatamente, pelo conhecimento prático, técnico que eles têm das áreas. Nas áreas de formação profissional, esses professores são muito importantes.</p>	
		<p><b>7) Grupo de pesquisa/ temáticas / projetos de pesquisa na área da educação contábil</b></p> <p>Constantemente, eu sou procurada para orientar trabalhos que têm relação com a docência, com a formação docente, com a formação de pesquisador, com práticas e com metodologias.</p> <p>Tem, sobre gênero, raça e sexualidade, que é entender como esses marcadores sociais impactam [a] experiência das pessoas no ensino superior e a experiência, principalmente, no ensino superior em negócios. E como, depois, vão impactar na possibilidade de eles/elas serem agentes de mudanças quando eles/elas ingressarem no mercado profissional, no mercado de trabalho.</p>	
		<p><b>8) Projetos de pesquisas sobre a sua prática docente?</b></p> <p>Então, eu costume de duas maneiras: uma com a oferta da disciplina no pós-graduação que, de certa maneira, me faz me manter constantemente atualizada, de certa maneira, vigiando o tema. A outra é como supervisora ou do programa de aperfeiçoamento ao ensino, ou da monitoria didática que envolve alunos do pós-graduação, porque para que eles me acompanhem em sala de aula, existe a necessidade de uma abertura para reexaminar a sua prática docente. Então, só faz sentido tê-los, para mim, se isso for uma atividade formativa para mim e para eles e elas. Então, eu busco fazer com que essa possibilidade seja constantemente examinada dessa maneira</p>	
		<p><b>9. Outras Linhas / área/ projetos de pesquisa</b></p> <p>Eu tenho um projeto do CNPq que é empreendedorismo não tradicional, mas para mim, ele tem a ver com educação e tem a ver com contabilidade, porque queira ou não queira, quando a gente vai pesquisar casos de empreendedorismo não tradicional, a gente está pensando o que eles nos ensinam e qual é o impacto que a contabilidade tem para aqueles empreendedores e empreendedoras, tanto na identificação da oportunidade de negócios, como na implementação de seus negócios e assim por diante.</p>	
		<p><b>10. Possui preocupação em publicar anualmente na área da educação ou segue seus projetos de pesquisas e suas orientações?</b></p> <p>Meu primeiro estágio foi na biblioteca da FGV, eu trabalhei com uma bibliotecária lá chamada Rosa. Eu fazia pesquisa bibliográfica, olha só que curioso!, quando eu estava no curso de administração pública. E a Rosa era uma bibliotecária que via uma função muito social na pesquisa. Então, ela dizia que a obrigação do pesquisador era fazer o resultado da pesquisa chegar a um público mais amplo, que isso acontecia pela</p>	

		<p>publicação dos resultados de pesquisa. Daí, eu acho, que a Rosa me contaminou com essa visão.</p> <p>Então, se você me perguntar se eu acho importante, eu vou te dizer: “Eu acho essencial! ” Eu tenho muita pena quando um resultado que eu acredito fica na estante da biblioteca e não tem a possibilidade de acesso por um público maior, não beneficia um público maior.</p>	
		<p><b>11. Opinião sobre as exigências da CAPES por publicações científicas?</b></p> <p>Na verdade, essa minha visão liga o processo com o produto. Ou seja, esse produto ele tem esse peso porque ele vem de um processo de amadurecimento. Eu não acho que eu perseguir o produto vai levar ao melhor processo, percebe? Ou seja, para colocar de uma outra maneira, eu acho que a pontuação na CAPES seja o resultado dessa visão de processo / produto / impacto social da ciência e, de certa maneira, de novo, talvez, isso esteja invertido. E isso é o que eu acho que é o perigo. Quero dizer, os incentivos ficam invertidos e você está focando no produto sem pensar no processo. Às vezes, por exemplo, você vai acelerar a pesquisa e não vai deixá-la chegar ao nível de maturidade que ela poderia chegar, percebe? Ou, você vai ter que andar com dois ou três projetos de pesquisa em paralelo, sem poder dar tanta atenção a cada um, porque você precisa de um certo número de produtos. Ou você vai ter que ter um certo volume de pesquisas em diferentes etapas, porque você tem que garantir isso que você está me perguntando: “Você tem uma meta de publicação anual?”</p>	
<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/ Respostas</b>	<b>Tipo de conhecimento / citações</b>
<p><b>Rememorização das experiências de docentes e o relato do caso de ensino</b></p>	<p><b>Propiciar ao professor momentos de reflexões e de rememoração das suas experiências docentes, a fim de que possa relatar seu caso de ensino</b></p>	<p><b>16. 1º - Escolha um incidente crítico-Relatar uma situação problemática / dilemática que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.</b></p> <p>A professora escolheu como incidente crítico um momento em que os costumes, quanto a aplicação de avaliações estavam se modificando e que não mais estavam sendo feitas em papel. Ela contou com a colaboração de um outro professor para que as avaliações fossem feitas pelo computador, em planilhas eletrônicas, para que além da modernização dos métodos de avaliações, houvesse o atendimento de uma outra necessidade dela que era o feedback mais rápido aos alunos, com relação a prova.</p>	
		<p><b>17. 2º - Descrição do contexto – Uma breve descrição do contexto da experiência vivida. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.</b></p> <p><b>a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada?</b></p> <p>O contexto do incidente relatado pela professora trata-se de um ocorrido em uma turma de Ciências Econômicas, na disciplina de Fundamentos de Contabilidade.</p> <p><b>b) qual objetivo buscava-se atingir da aula</b></p> <p>Avaliação</p>	
		<p><b>18. 3º - Identificar os personagens do incidente – Personagens principais e secundários da trama, a partir das seguintes questões:</b></p> <p><b>a) quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação?;</b></p> <p><b>b) quais as relações entre eles e entre o professor?</b></p> <p><b>É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.</b></p> <p>“Eles eram ingressantes. Eu tenho o maior carinho pelos estudantes de Economia [...] tem uma coisa muito engraçada porque eles sempre me põem aula para Economia, tenho várias pesquisas com pessoas de Economia, porque é o pessoal com quem eu formo vínculo.</p>	
		<p><b>19. 4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela – A partir das seguintes questões:</b></p> <p><b>a) o que ocorreu?</b></p>	

	<p>[...] um incidente crítico que é um pouco uma provocação do Daniel em avançar no mundo da tecnologia. Eu tinha uma preocupação muito grande com “cola”, que tem a ver com honestidade acadêmica. O Daniel me convenceu a fazer a prova em Excel [...] porque também tinha uma preocupação com feedback rápido, que nós pudéssemos rapidamente perceber qual era o erro, e corrigir a prova.</p> <p><b>b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos?</b></p> <p>A professora, diante da preocupação com a “cola”, que ela chama de “honestidade acadêmica”, poderia optar por não fazer a prova pelo computador e continuar com o método tradicional da prova em papel, ou então, prosseguir com a tentativa de inovação e aderir a prova no computador, o que poderia então proporcionar, na visão dela, mais chances da “cola”, porém atenderia à sua outra necessidade que era de uma correção e entrega das notas aos alunos de forma mais rápida. Percebe-se que ela estava diante de uma situação que demandava uma escolha da qual deveria abrir mão de uma de suas convicções principais frente àquela situação</p> <p><b>c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões?</b></p> <p>Caso a decisão fosse não fazer a prova por planilhas, ela teria dificuldades em apresentar o feedback de forma mais rápida como desejava.</p> <p>E caso a opção fosse pela prova no computador, a chance de “cola” aumentaria: “se a prova é feita na planilha havia mais chance de colar.” Além, disso a outra inquietação era que “a prova em papel, de certa maneira, fosse mais conhecida ou mais confortável do que a prova no computador. Ou seja, que a prova no computador trouxesse desafios”</p> <p><b>d) como você agiu?</b></p> <p>A entrevistada explica que o professor que colaborava com esse momento da avaliação, entendeu suas preocupações quanto a “honestidade acadêmica”, porém isso não fez com que ele desistisse da avaliação eletrônica. A fim de amenizar esses riscos, ele criou métodos com relação a esse item de preocupação da professora: “ele criou uma planilha toda amarrada, para que nós pudéssemos rapidamente perceber qual era o erro, e corrigir a prova, e que o número USP gerava os outros números, então, cada prova era única.”</p> <p><b>e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?</b></p> <p>“Essa coisa de ficar demorando muito para dar a nota e as pessoas não saberem como foi o seu desempenho me angustiava.”</p> <p><b>f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?</b></p> <p>“Nós estávamos procurando solução para isso e mais próxima a linguagem dessas moças e desses moços, que é mais informatizada, é mais digital.”</p> <p><b>g) você conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula? Pode acontecer que diante de alguns casos, o professor não teve condições de agir, quais condições foram estas e por que não agiu?</b></p> <p>Sim. Conseguiu</p>	
	<p><b>20. 5º - Examinar os efeitos de suas atitudes - Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:</b></p> <p><b>a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente?</b></p> <p>O que eles contaram também era um pouco do estresse da coisa ser diferente. É uma coisa que a professora Myriam [Krasilchik] diz muito, que a prova revela o professor e que a gente devia sempre ter uma prova teste para que o professor seja revelado o quanto antes. Por exemplo, é a prova da professora Vilma. Então, tem um elemento surpresa de ser a prova da professora Vilma. Se eles puderem fazer uma prova teste da professora Vilma, eles já sabem como é a prova dela.”</p> <p><b>b) qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula?</b></p> <p>Após esse evento, os professores envolvidos desenvolveram uma pesquisa científica sobre o tema: “a gente pesquisou os estudantes a respeito dessa questão da honestidade acadêmica, o que eles sentiam com relação a prova, se a prova é feita na planilha havia mais chance de colar...”</p>	

	<p>Quanto ao risco de que os alunos se sentissem menos confortáveis com a prova no computador, a pesquisa revelou que isso não aconteceu: “Eles não sentiram dificuldades em fazer a prova no computador. Eu acho que eles até comentavam da facilidade de poder fazer no Excel. Enfim, isso não acontecia.”</p> <p>E também, de acordo com a pesquisa realizada, quanto ao risco de que os alunos pudessem “colar” com a prova no computador, a professora relata:</p> <p>Me parece que nessa questão de honestidade acadêmica, a gente teve um pouco de “zona cinzenta”, entende? Não que estimulasse, mas que poderia ter [sido] usado para. Fica a questão de que não é o meio é a intenção. Ou seja, não é porque é no Excel, ou porque é no papel que vai ter mais ou menos possibilidade. É a intenção. Pode ser facilitada, se houver intenção, isso pode ajudar.</p> <p><b>c) quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?</b></p> <p>“Acho que foi ali que abriu a percepção da questão de uma avaliação mais rápida, mais consistente. Rápida, eu digo em termos de feedback”</p> <p>E com relação à honestidade acadêmica, ela conta que chegou à conclusão de que “se houver intenção vai acontecer, mesmo a prova em papel, seja da FUVEST, se eles quiserem eles vão achar o jeito, entende?”</p>	
	<p><b>21. 6º - Revisitar o incidente - Procurar revisitar de modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:</b></p> <p><b>a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?</b></p> <p>A professora conta que, a partir desse momento, ela passou a aplicar provas somente em planilhas e que só descontinuou, pois a faculdade avançou para a tecnologia de provas na plataforma digital Moodle.</p> <p>Com relação ao estresse gerado nos alunos quanto à surpresa de não conhecer o estilo de provas de um professor, ela conta: “O que eu comecei a fazer, foi aplicar pequenas provinhas para eles irem se habituando com a prova [...] É isso que eu faço, eu tiro esse elemento surpresa”</p> <p><b>b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?</b></p> <p>Quando eu tive como parceiro, o professor Daniel Nogueira [também meu orientando no Doutorado], foi a primeira vez que eu experimentei provas no computador. Provavelmente, se eu não tivesse o Daniel ao meu lado, eu estaria mais resistente, ou mais reticente, ou talvez, nem imaginaria fazer a provas no computador. Isso é um exemplo de como essa possibilidade faz com que a gente esteja atenta a coisas que antes não estaria, desde que haja essa abertura.</p> <p><b>c) quais foram as lições tiradas?</b></p> <p>Eu acho que o maior, de verdade, foi a importância do feedback, o maior [...] Quero dizer, se a pessoa rapidamente tem o feedback e identifica o erro, é a avaliação como um diagnóstico, e ela é capaz de identificar o erro dela e poder corrigir. Eu acho que isso tem muito a ver com essa avaliação formativa e com essa importância do feedback, que é a principal lição, e tudo começou com uma provocação do Daniel.</p> <p><b>d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?</b></p> <p>Sempre tentar mecanismos de feedback rápido, isso é uma luta constante de mim comigo, sempre ter rubricas de avaliação, porque as rubricas indicam também o que é importante na avaliação. De certa maneira, elas ponderam aquela nota, dado a uma sequência de critérios que você utilizou para chegar aquela nota. Pautar as suas aulas um pouco pelos resultados dessas diversas avaliações. Então, trazer elementos para a aula, ou modificar uma forma de apresentar um conteúdo, ou uma discussão tendo em vista o resultado dessas avaliações. Acho que é o ensino baseado em evidências, evidências são aquilo que vem das avaliações, essas seriam as evidências e um ensino estaria baseado nisso. Então, isso permite você conhecer um pouco mais aquela turma, porque as dificuldades das turmas podem ser diferentes.</p> <p>O que ficou mais nítido que a professora do caso aprendeu a deixar de fazer, é a preocupação com a “cola” dos alunos: “Eu já abri mão disso, sabe? Eu acho que vai do valor de cada um. Então, o que eu busco fazer</p>	

		<p>agora é [declarar que] espero que aquela avaliação seja individual. E aí vai do foro de cada um o quanto ela vai ser ou não.”</p> <p><b>e) escolha um título apropriado e criativo para sua narrativa (faça analogias e use metáforas)</b></p> <p><b>Espera-se que as sugestões e recomendações apresentadas possam servir de inspiração. Mas lembre-se que você é o autor, então sintase à vontade para relatar sua experiência da forma que achar mais melhor e mais conveniente.</b></p>	
<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/ Respostas</b>	<b>Tipo de conhecimento / citações</b>
<b>Rememorização das experiências docentes como instrumento de formação docente</b>	<b>Ouvir o que o professor tem a dizer sobre o caso de ensino que relatou procurando identificar a importância desta atividade, que contribuições proporcionaram para a construção de novos saberes docentes.</b>	<p><b>22. Como foi relatar seu próprio caso de ensino? O que foi necessário fazer para contar sua experiência de ensino (sua mobilização, os procedimentos, passos e movimentos realizados a fim de contar o caso)?</b></p> <p>Eu fui tentando lembrar desses acontecimentos e esses dois me vieram à cabeça, a questão do seminário e da prova.</p>	
		<p><b>23. A análise da situação que relatou, contribuiu para suas percepções sobre si mesmo como docente?</b></p> <p>É exatamente essa da prova como um elemento diagnóstico e a possibilidade de alavancar a aprendizagem. Para o professor, na verdade, se torna em uma ferramenta de ensino, uma metodologia de ensino. Porque na verdade, a prova não devia ter esse peso. Nem o erro devia ter esse peso. Então, eu venho buscando, a cada vez mais, que a prova seja uma experiência de aprendizagem, seja uma possibilidade de eu conhecer onde eu posso melhorar.</p> <p>Hoje, com a tecnologia, você pode, pensando em provas, várias provas, vários quizzes, vários testes, conduzir o aprendizado dessa maneira, desde que exista uma reflexão sobre aquelas avaliações. Mas, é um pouco isso da minha reflexão como mãe e professora, é um pouco isso que veio: tirar o peso da avaliação como julgamental e como valor, como dar valor a uma pessoa. Quero dizer, você tem ou não tem valor por conta da avaliação. E, fazer da avaliação, na verdade, como uma forma de aprender mais sobre si, sobre o seu aprendizado daquele conteúdo e, assim por diante.</p>	
		<p><b>24. O que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer a partir deste relato e das situações vividas?</b></p> <p>Sempre tentar mecanismos de feedback rápido, isso é uma luta constante de mim comigo, sempre ter rubricas de avaliação, porque as rubricas indicam também o que é importante na avaliação. De certa maneira, elas ponderam aquela nota, dado a uma sequência de critérios que você utilizou para chegar aquela nota. Pautar as suas aulas um pouco pelos resultados dessas diversas avaliações. Então, trazer elementos para a aula, ou modificar uma forma de apresentar um conteúdo, ou uma discussão tendo em vista o resultado dessas avaliações. Acho que é o ensino baseado em evidências, evidências são aquilo que vem das avaliações, essas seriam as evidências e um ensino estaria baseado nisso. Então, isso permite você conhecer um pouco mais aquela turma, porque as dificuldades das turmas podem ser diferentes. Eu dou aula para [estudantes de] Direito também, que é um perfil completamente diferente. Então, me ajuda a passear pelas outras áreas, que é onde sempre me mandam. Eu sempre estou em Economia, ou Administração, ou Direito. Acho que é um pouco isso.</p> <p>O que sonho em fazer, um pouco pela pesquisa da Elúbian, a gente pretende fazer é repositório, sabe?! Público mesmo, por exemplo, dessas diversas experiências avaliativas ou de como você conduzir a aula para tentar resolver o problema em um desses tópicos. Por exemplo, a gente está localizando muito Caixa e Competência como uma dificuldade. Então, diferentes maneiras de apresentar Caixa e Competência para tentar resolver a dificuldade que existe na compreensão. Então, é fazer mesmo um repositório público disso. É um pouco por aí.</p>	
<p><b>25. Quais foram as lições tiradas ou reflexões que do caso provocou?</b></p> <p>Eu acho que o maior, de verdade, foi a importância do feedback, o maior. Muitas vezes, alguém vem me falar de algum recurso, por exemplo, fazer</p>			

		<p>Quizzes na aula e ter uma resposta imediata e eu digo que isso, para mim, está ligado ao feedback. Quero dizer, se a pessoa rapidamente tem o feedback e identifica o erro, é a avaliação como um diagnóstico, e ela é capaz de identificar o erro dela e poder corrigir. Eu acho que isso tem muito a ver com essa avaliação formativa e com essa importância do feedback, que é a principal lição, e tudo começou com uma provocação do Daniel. Mas, é isso que fomos construindo ao longo do caminho. Isso quer dizer que o momento da aula é tão importante para aprendizagem quanto o momento da avaliação. A boa prova é uma prova que ensina, que você tem condição de aprender com a prova, não é uma prova que vai dar um parecer final, se passou ou reprovou. É uma prova que vai te permitir perceber os seus pontos de dificuldades mesmo e poder buscar recursos para superá-los.</p>	
		<p><b>26. Tais reflexões auxiliaram na construção do conhecimento sobre o ensino universitário?</b></p> <p>É exatamente essa da prova como um elemento diagnóstico e a possibilidade de alavancar a aprendizagem. Para o professor, na verdade, se torna em uma ferramenta de ensino, uma metodologia de ensino</p> <p>A gente fala no ditado popular que a gente aprende por tentativa e erro, mas a gente não pratica isso. Porque o erro é vexatório e a nota também deixa de ser uma nota pouco informativa, porque ela dá possibilidades de você fazer um diagnóstico e fazer correções de rumo. Isso eu acho que é o principal, sabe, Jessica? Se você me perguntasse o que me levou a reflexão é isso. E eu tenho muito mais atenção com as questões de avaliação, por exemplo, agora eu estou usando uma ferramenta no Moodle chamada workshop para fazer autoavaliação e avaliação por pares. Eu estou cada vez mais com foco na avaliação, porque eu acho que a avaliação é que alimenta a aprendizagem. E acho que, na sequência, na verdade, tornar os estudantes avaliadores de si próprios e de outros. Eles aprenderem com seus erros e acertos e com os erros e acertos do outro.</p>	

## Apêndice F – Instrumento de Análise Caso de Ensino - Professor João

Categorias	Objetivos	Questões/ Respostas	Tipo de conhecimento / citações
<b>Trajetória profissional, acadêmico e docente</b>	<b>Levantar aspectos ligados a trajetória profissional, acadêmica e docente do professor investigador</b>	<b>1. Formação acadêmica inicial e continuada?</b>	
		<p>Eu cursei Ciências Contábeis no ano de 2000 e desde aquela época eu já tinha um certo interesse pela docência. Depois, em 2003, já convicto do meu interesse pela docência, iniciei o curso de mestrado em Administração aqui em Uberlândia, já que não havia na área contábil. Mas mesmo assim eu procurei “puxar” todas as matérias que estavam mais próximas da minha formação, que era em Ciências Contábeis. Depois fui fazer o doutorado na USP.</p>	
		<b>2. Trajetória na docência universitária</b> <p>Eu trabalhei dois anos como professor de matemática no ensino fundamental, com poucas horas durante a semana. A partir de 2005, eu comecei a dar aula no ensino superior, em contabilidade, e só parei no período que eu estava afastado para o doutorado, que durou 3 anos. Assim, tenho... 15 anos de experiência no ensino superior.</p>	
		<b>3. Formação em educação</b> <p>Eu fiz um curso de especialização em docência no ensino superior, aqui na Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Durante o doutorado, eu fiz algumas disciplinas relacionadas a metodologia do ensino superior e tecnologia da educação na FEA/USP. Aqui em Uberlândia eu também fiz duas disciplinas optativas na área de formação docente, na Faculdade de Educação, para me ajudarem a delinear a pesquisa (tese).</p>	
		<b>4. atualização – Autoformação em educação</b> <p>Há pouco mais de um ano fiz um curso de metodologias ativas ofertado pela Pró-reitora de Graduação da UFU.</p>	
		<b>5) Competências pedagógicas adquiridas por processos formativos ofertados (política de formação para a docência)</b> <p>Nessa formação inicial, eu tive os primeiros contatos com alguns temas que são muito importantes: avaliação, planejamento, currículo, formação docente, vários temas relevantes e saberes que a gente precisa trabalhar para que a docência seja realizada com êxito, mas após o doutorado eu continuei pesquisando sobre eles, então tenho várias publicações, orientações, dissertações, TCCs, teses em andamento sobre esses temas. Eu não perdi o contato com as discussões sobre o que está acontecendo, principalmente na área de contabilidade, muito embora, nossa área ainda esteja engatinhando no tocante às pesquisas sobre educação contábil.</p>	
<b>6) Visão da docência diante das outras profissões</b> <p>Para mim, a docência em Ciências Contábeis precisa de pelo menos três dimensões ou qualificações: (i) qualificação acadêmica, que se refere à titulação de mestrado, doutorado que prepara o professor para pesquisa, para publicação, para conhecer em maior profundidade alguns temas específicos da área; (ii) na nossa área também é muito importante que o professor tenha alguma experiência prática para que possa, no momento da aula, conseguir dar mais significado ao conteúdo. Ou seja, se eu sou um professor que nunca teve nenhuma experiência prática com contabilidade, vou ter uma relativa dificuldade para trabalhar os conteúdos eminentemente técnicos; (iii) uma terceira qualificação que também é muito importante é a formação pedagógica, porque as vezes o professor tem muita experiência ou titulação, mas não sabe ensinar. Para mim, o ideal é que o professor, para ensinar contabilidade, ele tenha essas três qualificações: acadêmica, profissional e pedagógica. É lógico que não dá para o professor ter essas três dimensões em profundidade, porque não dá para ser um doutor, pesquisador reconhecido em determinado tema e, ao mesmo tempo, ter uma vasta experiência de mercado, isso não dá. Mas, é importante que eu tenha minimamente passado pelas <b>três dimensões</b> se eu quero ser um bom professor e me aprofundar em uma delas, conforme o meu interesse.</p>			

		<p>Por outro lado, para os alunos seria interessante que eles tivessem contato com professores desses três perfis para que a formação deles fosse mais adequada.</p>	
		<p><b>7) Grupo de pesquisa/ temáticas / projetos de pesquisa na área da educação contábil</b>  A maior parte das minhas pesquisas estão concentradas em desempenho acadêmico e os fatores que afetam o desempenho acadêmico. As primeiras pesquisas que eu fiz foram sobre formação docente e o impacto dessa formação no desempenho acadêmico. Posteriormente, além de eu olhar o professor, procurei olhar também variáveis relativas ao aluno, variáveis relativas à instituição, relação do desempenho com a evasão. Enfim... o ponto central tem sido o desempenho acadêmico nas minhas pesquisas.</p>	
		<p><b>8) Projetos de pesquisas sobre a sua prática docente?</b>  Sim, por exemplo, tem uma pesquisa em andamento que estamos avaliando se a capacidade de leitura dos alunos, leitura de texto, leitura de gráficos e leituras de tabelas está associada ao desempenho dos alunos na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis que é uma disciplina que eu ministro.  Eu já fiz pesquisa também para avaliar se o desempenho dos meus alunos estava associado à posição geográfica deles dentro da sala, para saber se os alunos do “fundão”, por exemplo, têm um desempenho inferior.  Eu experimentei uma estratégia de ensino semana passada que era nova para mim, um debate em forma de galeria, onde o pessoal fazia os cartazes, colocava ao redor da sala e os grupos iam passando, visitando cada cartaz e fazendo questões.... Depois eu avalei junto aos alunos se eles haviam. O resultado foi positivo, pois além do envolvimento deles, das discussões, as pesquisas, da apresentação que eu já havia notado, também houve satisfação deles em participar da atividade (dita na conversa que tive com eles).</p>	
		<p><b>9. Outras Linhas / área/ projetos de pesquisa</b>  Análise das Demonstrações Contábeis. Eu tenho me dedicado a essas duas frentes. É uma forma de não me desprender na minha formação principal. Sou contador!</p>	
		<p><b>10. Possui preocupação em publicar anualmente na área da educação ou segue seus projetos de pesquisas e suas orientações?</b>  Normalmente, como a gente tem projetos em andamento, tem orientações, eu não tenho uma preocupação específica com publicação. Elas vão acontecendo naturalmente, vão surgindo, vamos realizando à medida que os projetos se concretizam. Não tenho tido necessidade de trabalhar assim, pensando que eu preciso publicar...</p>	
		<p><b>11. Opinião sobre as exigências da CAPES por publicações científicas?</b>  A ênfase que a CAPES dá à quantidade de publicações científicas, muitas vezes, acaba direcionando os programas, as instituições, os professores e os próprios alunos para um determinado comportamento que, às vezes, não é o mais adequado, deixando a pós-graduação pautada na produção.  Eu acho que a CAPES deveria achar formas de valorizar a formação docente por parte dos programas de pós, conforme prevê a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois a maioria absoluta das pessoas que passam por um programa de pós-graduação stricto sensu tem o propósito de ser professor. Mas e o que acontece é que, na maior parte das vezes, os mestres e doutores desenvolvem habilidades de pesquisadores, mas não de “atuarem como professores”. Na maioria dos cursos nas nossas áreas, disciplinas de metodologia de ensino ou estágio em docência costumam ser optativas. Isso significa que você vai encontrar vários doutores que vão para a sala de aula sem nunca terem discutido ou refletido sobre o que é a docência.</p>	
<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/ Respostas</b>	<b>Tipo de conhecimento / citações</b>
		<p><b>16. 1º - Escolha um incidente crítico- Relatar uma situação problemática / dilemática que tenha se deparado em sua trajetória docente e que tenha resolvido de forma estratégica visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.</b></p>	

<p><b>Rememorização das experiências docentes e o relato do caso de ensino</b></p>	<p><b>Propiciar ao professor momentos de reflexões e de rememoração das suas experiências docentes, a fim de que possa relatar seu caso de ensino</b></p>	<p>Na aplicação da primeira avaliação, assim que eu distribuí a prova e comecei a circular pela sala, eu vi um aluno com um pedaço de papel embaixo da perna. Aquilo me deixou muito incomodado, eu não soube exatamente o que fazer naquela hora, era a primeira vez que me defrontava com tal situação. Então pensei: vou dar mais uma voltinha. Até para ter certeza de que era mesmo uma “cola”...</p> <p>Quando eu andei alguns passos para a frente, na mesma fileira, outro aluno com outra “cola”. Eu fiquei muito nervoso. A situação era parecida com a anterior. Fiquei muito nervoso. Não queria acreditar no que acontecia....</p> <p>Para minha surpresa, ao olhar para o lado, um terceiro aluno com “cola” também.</p>	
		<p><b>17. 2º - Descrição do contexto –</b>  <b>Uma breve descrição do contexto da experiência vivida. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.</b>  <b>a) qual o curso, período, disciplina da aula ministrada?</b>  Em 2012, ao voltar do afastamento de três anos para cursar o doutorado, eu comecei a ministrar a disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis. Então os alunos não me conheciam como professor.  “Eles eram do sétimo período [de Ciências Contábeis]”  <b>b) qual objetivo buscava-se atingir da aula</b>  Avaliação</p>	
		<p><b>19. 4º - Revisar a situação e a forma como agiu diante dela – A partir das seguintes questões:</b>  <b>a) o que ocorreu?</b>  O professor, então, se viu diante de um conflito, pois em seu primeiro momento de avaliação, se deparou com um aluno em uma atitude antiética e ao percorrer por mais tempo pela sala de aula, encontrou mais dois alunos com a mesma postura. “[...] <i>Aí eu não resisti, como dizem: “o sangue subiu”. Eu cheguei para cada um deles e disse ao “pé do ouvido”: “Entrega a “cola” agora! ”. Os três entregaram”.</i></p> <p><b>b) quais eram as possíveis decisões a serem tomadas diante dos acontecimentos?</b>  O professor conta que não soube como agir naquele momento, precisou de um tempo para pensar, já que era uma situação inédita para ele: “[...] <i>aquela situação me deixou muito incomodado, eu não sabia exatamente o que eu faria...</i>”</p> <p>Portanto nesse momento, ele teve que escolher entre dois pólos: “<i>Eu tenho que chamá-los a consciência [...]”</i>. Para isso, o professor poderia ter escolhido o caminho de agir drasticamente, retirando e anulando a prova dos alunos envolvidos, deixando-os com nota zero.</p> <p>Ou então, essa situação dilemática poderia levá-lo também a não agir em resposta a ela, por exemplo, ele poderia simular não ter visto os alunos com “a cola”.</p> <p><b>c) quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões?</b>  Qualquer uma das opções que, por ventura, fossem escolhidas pelo professor acarretariam uma série de questionamentos pessoais, quanto a sua atitude:</p> <p>Caso decidisse por retirar e anular a prova dos alunos, poderia incorrer a culpa de agir de forma muito radical e, por consequência, com certa injustiça “<i>Eu não queria dar zero simplesmente para punir...</i>”</p> <p>Por outro lado, se escolhesse omitir-se diante do ocorrido, a culpa que lhe seria incorrida era a de não ter se posicionado frente a uma grave conduta antiética. Ele confirma isso, quando diz: “<i>eu acho que é papel do professor também acompanhar esse processo, porque se a gente se omitir nessa hora, estamos deixando de cumprir nossa missão.</i>”</p> <p><b>d) como você agiu?</b>  Eu deixei que terminassem a prova [...]</p> <p>Corrigi todas as provas e refleti bastante sobre o que deveria fazer. Então, identifiquei quais as questões das provas deles que estavam nas “colas” e anulei essas questões, não dei zero à prova, anulei só as que estavam na “cola”. Guardei os “comprovantes” das “colas” comigo, claro! Tirei uma cópia das provas e também guardei comigo, então eu fiquei devidamente documentado.</p> <p>No dia da vista, entreguei as provas de todos os outros alunos, exceto as deles, quando eu acabei de entregar, fiz a vista e pedi que todos saíssem, exceto o três, porque eu gostaria de conversar com eles. Eu fiz um círculo</p>	

	<p>na frente da sala, pedi para que eles se sentassem, sentamos nós quatro e eu perguntei para eles: “Por que vocês colaram?” Eu queria saber qual era a razão.</p> <p>Então eu aproveitei a oportunidade e falei para eles: “Como vocês acham que vamos poder confiar a um contador às nossas finanças, por exemplo, se esse contador não é confiável?” <b>Levei a questão para o campo da ética para mostrar para eles que aquilo ali poderia vir a prejudicá-los seriamente no futuro.</b></p> <p><b>e) que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão?</b></p> <p>Mesmo quando conta que não sabia qual atitude tomar, diante daquele incidente que o pegou de surpresa, ele tinha fixa a ideia de que não poderia ficar inerte: “<i>Eu tenho que chamá-los a consciência e eu não queria dar zero simplesmente para punir, eu tinha que aproveitar a oportunidade e não deixar passar em branco.</i>”</p> <p><b>f) que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão?</b></p> <p>A importância de desempenhar nosso papel adequadamente acho que a gente não pode abrir mão dessa responsabilidade, porque senão amanhã como é que fica? Em nossos processos de auditoria, eu não vou auditar? Se eu for um fiscal, eu não vou fiscalizar?</p> <p>É importante cumprir as nossas responsabilidades como professor, é parte da tarefa do professor a avaliação.</p>	
	<p><b>20. 5º - Examinar os efeitos de suas atitudes - Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações:</b></p> <p><b>a) no evento descrito, quais foram algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente?</b></p> <p>No momento da prova: “Os três continuaram a fazer a prova, mas visivelmente transtornados...”</p> <p>Durante a conversa em que o professor pediu explicações: “Eles gaguejaram um pouco, me disseram que não deveriam ter feito isso, ou que as fórmulas eram difíceis de decorar, tentaram encontrar algumas desculpas, etc... Mas o fato é que eles estavam muito envergonhados”</p> <p>Após a conversa com os alunos em particular, o professor conta que “Eu percebi que os três ficaram seriamente “tocados”. Não reclamaram da nota perdida.”</p> <p><b>b) qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula?</b></p> <p>Somente os colegas vizinhos é que viram o que ocorreu, porque eu falei baixo, os outros continuaram a fazer a prova, normalmente.</p> <p>[... Porém,] embora eu não tenha exposto nenhum deles aos demais, eu sei que os outros ficaram sabendo, porque não tem como não saber dessas coisas, pois a notícia corre...</p> <p>Com relação aos efeitos da intervenção do professor ao longo de toda a relação com os alunos e com a sala até o término da disciplina, o professor relata:</p> <p>O tempo passou, na avaliação seguinte, dois deles se sentaram na minha frente, na primeira carteira e fecharam as provas, tiram notas integrais. O terceiro sentou atrás, seu rendimento na prova foi mediano e até hoje eu não sei se ele colou de novo, porque eu vi umas fórmulas escritas na carteira. Eu até tirei foto da carteira no dia, mas depois eu fiquei pensando que ele poderia ter escrito essa fórmula durante a prova, porque é comum os alunos escreverem na carteira durante a prova (o que não é certo, mas fazem...), eles escrevem a lápis e depois apagam. Enfim, não sei se minhas palavras foram suficientes para “tocar” este aluno.</p> <p><b>c) quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?</b></p> <p>Se eu estou aplicando uma prova, tenho que seguir aquilo que se espera da aplicação de uma prova. Isso ficou mais forte em mim depois desse momento, eu passei a acreditar mais nisso porque eu vi que a atitude que eu tomei foi importante para mim e para os próprios alunos.</p>	
	<p><b>21. 6º - Revisitar o incidente - Procurar revisitar de modo a visualizá-lo de maneiras diferentes:</b></p> <p><b>a) se estivesse novamente diante do mesmo incidente, agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo?</b></p> <p>Eu acho que se fosse a mesma situação eu agiria da mesma forma, mas por exemplo, se eu estou aplicando prova e percebo que um aluno está olhando a prova do outro, eu falo: “Você precisa de alguma coisa?” Já para inibir.</p>	

		<p>Se eu percebo que não adianta, fico ao lado do aluno, então tem outras alternativas. Mas se fosse exatamente aquela mesma situação... eu acho que eu agiria da mesma forma</p> <p><b>b) ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?</b></p> <p>Às vezes, a gente tem alguns colegas de trabalho que já estavam mais tempo e estão cansados e não ligam muito para esse tipo de acontecimento. Eu comentei com um colega que inclusive tinha sido meu professor sobre a “cola” e ele me disse: “Os alunos já são adultos, eu não estou “esquentando” muito com isso não!”, mas esse acontecimento me fez refletir sobre o que ele falou e reforçar em mim a importância de desempenhar nosso papel adequadamente, acho que a gente não pode abrir mão dessa responsabilidade, porque senão amanhã como é que fica? Em nossos processos de auditoria, eu não vou auditar? Se eu for um fiscal, eu não vou fiscalizar?</p> <p>É importante cumprir as nossas responsabilidades como professor, é parte da tarefa do professor a avaliação, lógico que a prova tem as suas críticas, mas se eu estou aplicando uma prova, tenho que seguir aquilo que se espera da aplicação de uma prova. Isso ficou mais forte em mim depois desse momento, eu passei a acreditar mais nisso porque eu vi que a atitude que eu tomei foi importante para mim e para os próprios alunos.</p> <p><b>c) quais foram as lições tiradas?</b></p> <p>A partir de então eu faço sempre mais de um tipo de prova, sempre como o mínimo de filas para evitar contatos laterais, antes da prova eu passo olhando embaixo das carteiras, eu pergunto para eles se tem algum material, digo que precisa guardar, não pode usar celular (embora pareça óbvio), se alguém quiser ir ao banheiro, peço para ir antes de iniciar a prova... Enfim, procuro minimizar ao máximo possibilidades de “cola”[...]</p> <p><b>d) o que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer?</b></p> <p>Foi tentar usar alguns procedimentos durante a aplicação da prova e até mesmo antes dela para evitar esse comportamento, porque se os alunos não colarem eu não vou precisar tomar nenhuma atitude mais drástica ou mais difícil, então eu tenho tentado inibir esse comportamento dos alunos e sempre que possível, eu chamo atenção com as questões relacionadas à ética, afinal de contas, todas as profissões tem suas as suas responsabilidades, mas os contadores serão os guardiões das informações relacionando ao patrimônio das outras pessoas então eles precisam ser confiáveis.</p>	
Categories	Objetivos	Questões/ Respostas	Tipo de conhecimento / citações
Rememorização das experiências docentes como instrumento de formação docente	Ouvir o professor tem a dizer sobre o caso de ensino que relatou procurando identificar a importância desta atividade, que contribuições proporcionam para a construção	<p><b>22. Como foi relatar seu próprio caso de ensino? O que foi necessário fazer para contar sua experiência de ensino (sua mobilização, os procedimentos, passos e movimentos realizados a fim de contar o caso)?</b></p> <p>Eu fui tentando lembrar desses acontecimentos e esses dois me vieram à cabeça, a questão do seminário e da prova.</p>	
		<p><b>23. A análise da situação que relatou, contribuiu para suas percepções sobre si mesmo como docente?</b></p> <p>Na questão da avaliação, aconteceu o seguinte: às vezes, a gente tem alguns colegas de trabalho que já estavam mais tempo e estão cansados e não ligam muito para esse tipo de acontecimento. Eu comentei com um colega que inclusive tinha sido meu professor sobre a “cola” e ele me disse: “Os alunos já são adultos, eu não estou “esquentando” muito com isso não!”, mas esse acontecimento me fez refletir sobre o que ele falou e reforçar em mim a importância de desempenhar nosso papel adequadamente, acho que a gente não pode abrir mão dessa responsabilidade, porque senão amanhã como é que fica? Em nossos processos de auditoria, eu não vou auditar? Se eu for um fiscal, eu não vou fiscalizar?</p> <p>É importante cumprir as nossas responsabilidades como professor, é parte da tarefa do professor a avaliação, lógico que a prova tem as suas críticas, mas se eu estou aplicando uma prova, tenho que seguir aquilo que se espera da aplicação de uma prova. Isso ficou mais forte em mim depois desse momento, eu passei a acreditar mais nisso porque eu vi que a atitude que eu tomei foi importante para mim e para os próprios alunos.</p>	

	<p><b>o de novos saberes docentes.</b></p>	<p><b>24. O que aprendeu a fazer ou a deixar de fazer a partir deste relato e das situações vividas?</b>  Foi tentar usar alguns procedimentos durante a aplicação da prova e até mesmo antes dela para evitar esse comportamento, porque se os alunos não colarem eu não vou precisar tomar nenhuma atitude mais drástica ou mais difícil, então eu tenho tentado inibir esse comportamento dos alunos e sempre que possível, eu chamo atenção com as questões relacionadas à ética, afinal de contas, todas as profissões tem suas as suas responsabilidades, mas os contadores serão os guardiões das informações relacionando ao patrimônio das outras pessoas então eles precisam ser confiáveis.</p>	
		<p><b>25. Quais foram as lições tiradas ou reflexões que do caso provocou?</b>  A partir de então eu faço sempre mais de um tipo de prova, sempre como o mínimo de filas para evitar contatos laterais, antes da prova eu passo olhando embaixo das carteiras, eu pergunto para eles se tem algum material, digo que precisa guardar, não pode usar celular (embora pareça óbvio), se alguém quiser ir ao banheiro, peço para ir antes de iniciar a prova... Enfim, procuro minimizar ao máximo possibilidades de “cola”[...]</p>	
		<p><b>26. Tais reflexões auxiliaram na construção do conhecimento sobre o ensino universitário?</b>  Eu acho que todas as experiências que a gente tem em sala de aula, pelo menos comigo é assim, são muito úteis porque aquilo que eu percebo que não dá certo em um período, no próximo período eu já mudo, inclusive meu plano de aulas, ao final do semestre, está cheio de baldezinhas porque eu identifiquei uma referência nova, uma forma diferente de abordar, uma dinâmica, até uma piada... vou anotando tudo para melhor a prática na próxima “atuação”.  Esses fatos que vão ocorrendo são positivos, nos ajudam a construir o conhecimento. Assim eu vou incorporando à minha prática, tanto na graduação quanto na pós-graduação, todos os eventos. Esses dois casos foram apenas exemplos, mas tudo o que acontece que eu percebo que é positivo, eu passo a adotar nas minhas aulas. Dificilmente, os meus slides, minhas provas, exercícios são os mesmos, porque além de atualizar o próprio conteúdo, a gente está sempre mudando a forma de trabalhar, porque a gente vai percebendo novos caminhos à medida que vai experimentando.</p>	

## **Apêndice G – Caso de Ensino Escrito “Como facilitar a aprendizagem da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis?” (Professor Thiago)**

### **Do planejamento da aula/disciplina**

Ao receber a incumbência de ministrar a disciplina Contabilidade de Custos para uma turma de primeiro ano do Curso de Administração eu estava diante do seguinte dilema: Como fazer o aluno (não Contador) compreender/assimilar o conteúdo desta disciplina? Qual a melhor estratégia? Como se sabe cada professor encontra uma maneira, de modo individual, para desenvolver aquele ementário, que deve ser trabalhado. O objetivo é que ao final da disciplina ele (o aluno) tenha apreendido de fato aquele conteúdo, que desenvolva seu pensamento que forme cognição a respeito do assunto.

Essa disciplina é ensinada no primeiro ano no curso de Administração, segundo semestre. O nosso aluno aqui [...] é um aluno que estudou, na sua grande maioria, poderia dizer assim, uns 95% deles nos melhores colégios aqui de São Paulo. Esse aluno não tem a menor ideia de um processo fabril o pai, o tio, o avô dele pode até ter uma fábrica, ou qualquer coisa assim, mas para que ele desenvolva sua estrutura de pensamento e consiga pensar em algo que represente mentalmente aquele conteúdo ele tem que tentar, minimamente, compreender do que estamos falando.

Acho que o professor, quando recebe a incumbência de ensinar, tem que tentar compreender quem serão os seus alunos. O aluno chega com 17, 18 anos e faz no primeiro semestre a disciplina Fundamentos de Contabilidade, na Administração e, no segundo semestre faz Contabilidade de Custos.

Então, eu pensei: Bem, como eu farei com que o aluno [de Administração] compreenda aquilo que eu irei ensinar [sobre Contabilidade de Custos]? Porque nós formamos profissionais. Evidentemente, que pegamos em uma fase muito tenra, 17, 18 anos, mas ao final do curso aos 21, 22 anos serão administradores.

Então, eu me vi em um dilema assim: Como eu farei com que o aluno apreenda o conteúdo? Porque, como já disse, o objetivo é que o aluno apreenda, que ele relacione as coisas, então se desenvolva profissionalmente.

O professor tem o programa da disciplina que tem uma ementa e você precisa desenvolver o ementário de 60 horas. E, tem como meta para a retenção de conteúdo com aprendizagem significativa.

### **Da execução do que se planejou**

Alguns professores adotam a seguinte metodologia, para que o aluno tenha o aprendizado desejado, uma pilha de exercícios e pela repetição, no final do semestre, faz duas provas e o aluno está pronto. Está aprovado [...]. Agora, eu não consigo saber se de fato o aluno aprendeu porque o professor não vai testar, mas a nossa responsabilidade é fazer com que o aluno aprenda, não decore. Porque o aluno pega aqueles exercícios “Ah esse faz assim”. Um aluno faz os outros copiam. São coisas que, para mim, isso não faz muito sentido. E eu pensei que eu poderia e deveria fazer de modo diferente.

[...] então eu desenvolvi uma forma de fazer com que cada aluno entenda melhor o conteúdo internalize o conceito de “matéria prima”, por exemplo, cada um sabendo do que está falando.

Trata-se de uma estratégia para relacionar a teoria e com a prática: Falando de Matéria Prima

Um aluno foi na fábrica de sorvete viu o leite, chocolate o morango para formar o sorvete. O outro aluno, foi na fábrica de artefatos de cimento, viu pedra, areia, ferro. Cada um internalizou o conceito de “matéria prima” e formou cognição, imagino que para o resto da vida deles, falando de contabilidade de custos isso voltará à sua memória (leite, chocolate, etc e/ou areia, cimento, etc). Eles podem, desse modo, relacionar conceitos com as suas experiências práticas eles terão outras imagens das coisas que seus colegas de sala vivenciaram e trouxeram para a sala de aula.

[...] mesmo que o Professor faça 20 exercícios dizendo que usou “tanto” de matéria prima para confeccionar o produto, por conta disso, o custo do produto foi de “tanto”. Ele fez aqui exercícios dizendo que consumiu “tanto” de matéria prima, “tanto” de mão de obra direta, “tanto” de mão de obra indireta, enfim, que ele usou depreciação, ele foi fazendo uma série de usos, de consumo de recursos para formatar o custo do produto, não é? Mas isso estava em um papel, ele leu e aprendeu que “eu faço “isso”, divido por “aquilo” de acordo com o método de custeio adotado etc [...] Entrou por aqui (num ouvido), saiu por lá (noutro ouvido).

### **No primeiro bimestre da disciplina**

Eu faço com que eles, nas primeiras 30 horas, passem pelo conteúdo do sumário, aquele conteúdo que está no programa, com o desenvolvimento de exercícios etc. Tem toda a parte de fundamentação teórica- que tem os livros de contabilidade de custos e apostila em Power Point para as aulas, então o aluno tem uma lógica de desenvolvimento daqueles conteúdos programáticos da disciplina.

### **No segundo bimestre da disciplina**

Para o segundo bimestre, temos mais 30 horas, eu peço para que eles façam algo que, eu imagino, torne real esse conteúdo das primeiras 30 horas. Já no primeiro dia, na apresentação do programa da disciplina eu mostro para eles que a disciplina terá a seguinte divisão. Nas primeiras 30 horas será desenvolvido conteúdo teórico com resolução de exercícios e nas 30 horas restantes serão por meio de: primeiro, uma visita a um chão de fábrica, aqui não importa qual é a fábrica.

[...] Digo para eles: Vocês deverão escolher uma fábrica. Se for uma panificadora, vão escolher um produto, exemplo: o pão francês.

### **Da relação teoria e prática**

Esperar que um aluno com 17 ou 18 anos, no primeiro ano da faculdade, possa compreender contabilidade de custos? Eu quando fiz essa disciplina na minha graduação eu tinha a experiência, pois quando eu tinha entre 11 e 12 anos eu trabalhava em uma fábrica de sorvete, não era bem uma fábrica, era um bar que fazia e servia - sorvete. Então eu pegava a essência, colocava leite, açúcar, colocava na máquina e uma hora e pouco depois tinha sorvete; depois eu trabalhei na indústria têxtil, tinha a matéria prima era o fio, existiam as máquinas etc,

então, quando o professor (na faculdade) estava falando de contabilidade de custos, para mim, isso era uma coisa natural porque eu tinha algo para relacionar. Agora, imagina aquele aluno que quando o professor fala em matéria prima: Ele correlaciona com o que ele já aprendeu:

- a) pensa em matéria, da disciplina de física, algo que pode ser tocado e,
- b) na prima que é a filha do tio dele.

[...] acho que nós professores temos que pensar nos professores antigos, aqueles que estavam sentados embaixo de uma árvore e ensinavam as coisas do mundo real, então quando nós professores estamos aqui dentro de uma sala de aula tentando ensinar um conhecimento tão específico, tão duro, porque contabilidade de custos é uma disciplina difícil na graduação porque ela é mal ensinada, não é?

Bem, eu quero que meus alunos levem esse conhecimento para a vida [...] Então, eles devem internalizá-los para a vida que a principal matéria prima para o pão francês é a farinha de trigo, daí vai mais “esse” insumo, mais “esse”, mais “esse”, mais “esse”... Esse é o conjunto de matéria prima para fabricar o pão francês, ele viu que foi posto leite, foi posto açúcar, sal, fermento, farinha e a máquina começou a bater.

Ele aprendeu que para fazer o custo tem que trazer a depreciação do equipamento, ele viu que tem uma bateadeira grande, tem um outro equipamento que amassa o pão, outra que corta, outra que assa o pão, então ele conseguiu ver aqueles equipamentos que serão depreciados para trazer parte disso como custo do produto: pão francês.

Viu que tem um pessoal que trabalha diretamente fabricando o pão. “Opa! Então esse funcionário é mão de obra direta. Mas tem o supervisor. Aah! Mas esse é mão de obra indireta”. Ele começou a juntar aquele conhecimento (teórico) que ele tinha aprendido no primeiro bimestre, com o conhecimento prático e, desse modo, terá formado cognição, aprendizado para a vida e, assim, saberá calcular o custo de qualquer produto que lhe for demandado em sua vida profissional futura.

Eu imagino e acho que já consegui ter retorno deles, porque aquele que foi à panificadora, o resto da vida, quando ele pensar em matéria prima, ele tem em sua memória a farinha, o cheiro da panificadora, aquele que foi à fábrica de chocolate, tem a essência, aquele que foi à fábrica de postes de concreto, tem a poeira, o cimento, a areia, ele formou as estruturas de pensamento os conceitos a cognição. Então, quando ele estiver em qualquer reunião em que alguém fale: Nós vamos precisar de matéria prima, ele já sabe do que estão falando porque aquilo ficou internalizado.

Essa experiência eu quero que eles tenham para materializar o conhecimento das primeiras 30 horas.

### **Seminário como uma estratégia para desenvolve conhecimentos, valores e habilidades de comunicação de expressão oral e escrita**

Depois disso, eu digo para eles formarem grupos de até cinco alunos para fazerem as visitas às fábricas e elaborarem um relatório para uma apresentação em forma de seminário, e ainda, digo que vou sortear quem vai apresentar, naquele dia, porque todos estão com o trabalho pronto.

Nas apresentações, eu criei, de novo, uma estratégia de fazer com que eles saiam do sossego, porque terá o grupo apresentador, terá um grupo que vai elogiar a apresentação e terá um outro grupo que irá criticar. Eu faço uma ficha e coloco grupo “tal” são “esses” os membros e a nota. Quem vai elogiar atribui uma nota de 0 a 10 para cada um deles, quem vai criticar tem a mesma ficha e atribui nota de 0 a 10.

### **Grupo responsável pelo Seminário**

No grupo apresentador: Eu exijo que cada um deles fale, se tem 5, todos eles têm que falar, tem que ir lá para frente, eu peço para eles colocarem cadeiras, na frente viradas para os colegas, para que quem apresenta fique em evidência enquanto os outros ficam sentados. Ele fará a apresentação da parte dele para que ele se exponha [...] - Cada um explica da melhor forma, eles fazem trabalhos muito bons, mostrando como foi o processo fabril, onde está localizada a fábrica, quem é o gerente, quem é o dono, enfim, eles trazem o melhor de lá para a turma, ao final das 30 horas, a turma terá visto 10 processos fabris, se tivermos 10 equipes apresentando, 10 elogiando e 10 criticando.

Por que ter esses dois grupos elogios e críticas? Só para judiar dos meninos? Não! Porque nós estamos formando profissionais, não é? E, este é o primeiro ano, mas em 4 anos eles se formam.

### **Grupo responsável pelo Elogio**

Eu digo para eles o seguinte: vocês vão elogiar cada um dos membros que apresentou o Seminário. “Ele fez isso”. Eu digo: o elogio tem que ser algo que vocês enxergaram (eu brinco com eles, se o aluno tremeu: vocês dirão, ele tremeu, mas tremeu com elegância), de tal sorte que eu não quero nenhuma crítica durante os elogios, eu quero que você encontre adjetivos, qualidades para destacar, que você observe a postura, a fala, o material que ele trouxe, se tem qualidade, nos slides, pontue tudo que você viu de bom nessa apresentação, não quero nenhuma fala, “mas”, não tem, “contudo”. Só elogios.

Eu digo para eles: Por que vocês têm que elogiar? Porque vocês serão profissionais e como tal vocês serão líderes. Para que uma equipe trabalhe com ele de verdade, ele tem que elogiar a equipe todos os dias. “Parabéns! Aquele trabalho ficou muito bom!” Mesmo que ele faça isso todos os dias, porque vai ter um dia que você vai ter que criticá-lo, mas você terá um estoque de elogios que você já gastou [...] E, assim, você terá créditos, pois você foi construindo algo positivo em sua equipe.

Eu não estou interessado no elogio, se é um elogio verdadeiro, não é esse o fato, o que eu quero é observar [o aluno] elogiando, eu não estou interessado no que você está dizendo de bom [sobre o colega], não importa. A minha lógica é ver você elogiando, porque eu estou formando o profissional e eu estou vendo que ele tem competência para elogiar, ele tem verbo, ele tem adjetivo, ele conseguiu construir um raciocínio lógico sobre aquele evento específico.

Muito bem! Acabou o elogio [...] Eles fizeram o melhor, receberam os elogios e agora estão prontos para receber as críticas Por eles estão prontos? Porque a adrenalina produzida, pelo nervosismo, já diminuiu e, assim, cada um dos membros do grupo já ficou relaxado, pois a turma riu de alguns elogios que não eram muito sinceros e outros que fizeram com que o seu ego ficasse reforçado. E, desse modo, os olhos e os ouvidos, agora estão preparados para receberem as críticas sem a possibilidade de “brigas fora da sala de aula”.

### **Grupo responsável pela Crítica:**

A crítica será construtiva para mostrar para os alunos (que apresentaram o Seminário) que eles têm muito a melhorar. Às vezes é a primeira apresentação ou no máximo a segunda apresentação que fizeram no ano e na faculdade. Eu digo: “A crítica pode ser sobre qualquer coisa que você percebeu nele, individualmente, que poderia ser melhorado”.

Eu tive, um aluno que era músico, gente boa, mas a menina disse: “Você veio para uma apresentação de bermuda? Veja sua postura profissional, pense “nessas coisas eu tenho que apresentar. O que eu preciso? Qual é a vestimenta?”. Enfim, eles vão observando uma série de coisas: “você usa “né” no final de cada frase”, “você usa gíria”, “o seu slide, você colocou fundo azul com letra vermelha, ficou um horror! etc”. Eles vão olhando cada pontinho. Quando o aluno termina [...] O segundo da lista tenta ver mais detalhes. E, mesmo sobre apresentação do produto ou da forma de custeamento utilizada naquele processo fabril, etc.

Porque esse profissional só tem 4 anos aqui para se formar. Então ou ele começa desde o princípio a enxergar que aquilo que ele está fazendo tem que ser melhor, ele errou “nisso”, errou “naquilo”, ele poderia ter melhorado [...] e também entra a questão dos custos. Veja! O custo mesmo, se eles calcularam direitinho, se não calcularam. Alguns dizem: “Olha, nós não conseguimos formatar o custo do produto”. Não tem problema. “Qual o custo do pão francês?”. “Eu não consegui o custo dos ingredientes, ou qualquer coisa assim”. Às vezes o empresário os ajuda fornecendo as informações reais e em outros casos não por questão de sigilo etc.

### **Da contextualização do conteúdo ministrado**

O importante é que os alunos percebam que para calcular custos, para que a Contabilidade de Custos faça sentido ele tem que saber do que o Contador está falando. Pois, ele será um administrador, ele não vai fazer o cálculo do custo, quem calcula o custo é o Contador, mas quando o Contador apresentar para ele o custo de um produto ele tem que ter discernimento. Quando o contador estiver falando: “Nossa matéria prima aumentou, nossa mão de obra direta, nossa mão de obra indireta”. Ele tem que saber do que o Contador está falando. E, quando profissionais, lembrarão das críticas recebidas e, assim, pensarão: Eu tenho que preparar um material para o diretor; eu tenho que preparar uma apresentação; eu tenho que checar se minha apresentação é profissional, tendo tido aquele cuidado que a minha colega apontou”.

Ao final da disciplina os alunos terão apresentado, elogiado e criticado e, assim, terão desenvolvido aquilo que pretendi além do conhecimento teórico/prático do cálculo do custo dos produtos, de acordo com o ementário outras duas coisas que é a capacidade de liderança e de organização de equipe, na busca por uma empresa para a realização do trabalho e a capacidade de elaboração da crítica construtiva, tão necessária para o seu desenvolvimento profissional, além dessas duas, outros com a de aprender a ouvir a crítica, mas para ouvir a crítica você também tem que estar preparado para ouvir elogios, você tem que dar tempo para ele respirar depois da apresentação..

### **Da disponibilidade para a mudança**

Bem, com isso o que eu consigo também? Que o aluno fale durante a apresentação, que o aluno fale durante o elogio, que o aluno fale durante a crítica, porque ele tem que fazer as três

coisas, você certamente já teve colegas que: “Ah não! Apresentação não é comigo. Falar em público não é comigo. Fala você”. Nós estamos formando profissionais, não é? Todos têm que aprender a falar e tem o momento dele, não é todo mundo falando ao mesmo tempo, nada disso.

### **Da avaliação**

Eu digo para os alunos eu estou te avaliando quando você elogia, quando você crítica em fim eu estou te avaliando. Não dou nota nenhuma para eles nessas falas, eu não fico anotando, não dou nota, mas eles acham que eu estou atribuindo uma nota também, ao seu elogio e à sua crítica, eu não faço isso porque eu atribuo uma única nota, a nota do professor sobre a apresentação de seu seminário que comporá, com a média das notas do elogio, mais a média das notas da crítica. Essas três notas formam a nota do seminário para cada um dos membros do grupo.

Ao exigir que o aluno faça duas avaliações a primeira elogiando e a segunda criticando com a atribuição de nota sobre o desempenho individual de cada um dos colegas apresentadores estou desenvolvendo nele a competência de julgar desempenho que lhe será necessária quando estiver em uma posição profissional que requeira tal competência.

Na minha experiência, vendo a reação e a fala após, porque o professor observa se o aluno gostou ou não gostou. Nós temos o processo de avaliação também o professor vê, observa se o aluno gostou ou não gostou da abordagem.

Se não existisse, especialmente, a crítica, porque o medo é da crítica, mas se não tivesse a crítica que trabalho viria? Eu tive a experiência, porque nesses meus 30 anos de sala de aula, eu pedi trabalhos em grupos com apresentação para os alunos e muitas vezes, o que veio para a sala de aula? Um trabalho e os slides feitos sem a menor preocupação, como tarefa cumprida sem muita preocupação: “fiz e apresentei. Cumpri aquele quesito” etc, Mas e daí? Com o passar do tempo, eu descobri que sem a crítica não faz sentido, crítica imediata, só que para que ele possa compreender a crítica, eu então estabeleci o elogio antes.

Quando eu pedia para fazer seminários [...] era um negócio tão sem graça, assim, - me deu um estalo: “Daí pensei! E se eu colocar uma crítica? A crítica vai fazer com as coisas que melhorem, mas só a crítica, também não era bom, porque veríamos só coisas ruins” ou que deveriam ser melhoradas. Com o passar do tempo eu tive o *insight* de colocar o elogio e isso fez com que as aulas, daí para frente, se tornassem agradáveis, me pareceu que ensinar dessa maneira, o professor meio bate e assopra, porque você tem que ter a empatia da turma, fazer com que a turma cresça e seja homogênea, conseguir fazer com que aqueles que têm mais dificuldades se tornem profissionais, porque eles estão ali para que você os tornem profissionais.

Essa experiência, que não foi construída de hoje para amanhã, me deu satisfação como docente, às vezes, o aluno não compreende direito no momento, alguns torcem o nariz, franzem a testa, mas depois, tempos depois, quando a gente se encontra eles se lembram de nossas aulas, que aprenderam e que gostaram, com o passar do tempo, a gente vê que valeu a pena. Ensinar dessa maneira e faz com que eu me sinta realizado, que consegui construir algo que de fato contribui para o aprendizado do aluno.

### **Da escuta do aluno para expor sua opinião**

O que não deve ser feito, certamente, é impedir o aluno. Porque imagino que, às vezes, a gente pensa que sabe tudo e o aluno não sabe nada, o aluno às vezes quer ir por outro caminho, falar outra coisa e o professor diz que não. São pessoas e elas podem querer falar sobre outra coisa e que pode não fazer muito sentido naquele momento, mas eu acho que não se deve fazer, é não permitir que o aluno fale, que exponha o seu pensamento, que lhe contradiga, não é porque você já estudou o tema que não possa enxergar uma ou outra abordagem, ou ver a mesma coisa sob outro prisma e o aluno pode te trazer isso. Então, respondendo a sua pergunta, aprendi que não devo proibir o aluno de falar, seja lá o que for.

### **Da avaliação da aprendizagem/critérios/cola**

A partir de então eu faço sempre mais de um tipo de prova, sempre como o mínimo de filas para evitar contatos laterais, antes da prova eu passo olhando embaixo das carteiras, eu pergunto para eles se tem algum material, digo que precisa guardar, não pode usar celular (embora pareça óbvio), se alguém quiser ir ao banheiro, peço para ir antes de iniciar a prova... Enfim, procuro minimizar ao máximo possibilidades de “cola”[...]

### **Da revisão da didática e prática de ensino**

Você vai vendo coisas que possam melhorar: “Poxa! Eu errei no tempo, poderia ter sido mais conciso, menos conciso”, tem que tentar ir melhorando nisso. Todo semestre tem aquela disciplina, aquele conteúdo, até que mude o conteúdo porque é a ementa da disciplina. Alguns acham que o professor tem que inventar a disciplina de novo, todo semestre. Não! Você pode incluir novas leituras, mas é aquele conhecimento que está na ementa que tem que ser passado, aquilo que é a sua parte na construção daquele profissional, porque foi assim que quem idealizou o curso pensou: “Alguém vem nesse momento e ensina isso aqui e vai dar link para as outras coisas”, então você tem que ter abordagem, metodologia de como fazer com que o aluno aprenda aquele conteúdo.

### **Do uso de metodologias ativas e da avaliação do método adotado**

Tem professor que não ministra o conteúdo e tem professor que testa todo semestre uma nova abordagem, uma nova metodologia, ou seja, ele não tem uma metodologia, não é? Ele não melhora sua metodologia e aprende com os erros cometidos. O aluno passou pela disciplina, mas você tem que ter a capacidade de enxergar se melhorou a sua aula ou não. A sua aula que tem que ser melhorada, você é o profissional responsável pelo aprendizado do aluno, tem que testar uma abordagem, uma metodologia ativa que permita a participação e a autoria do aluno e ir aperfeiçoando aquela metodologia com aquele conteúdo, mas se é outro conteúdo, então tem que ver se para aquele novo, eu posso usar a mesma abordagem, se faz sentido ou não faz sentido, para cada disciplina talvez você tenha que ter uma abordagem.