

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
FECAP**

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ANA CAROLINA SARDI ANDRADE

**SABERES PRESENTES EM *SITUAÇÕES CONFLITIVAS* DA
PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM
CURSO DE GRADUAÇÃO NA ÁREA CONTÁBIL**

São Paulo

2020

ANA CAROLINA SARDI ANDRADE

**SABERES PRESENTES EM SITUAÇÕES CONFLITIVAS DA
PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM
CURSO DE GRADUAÇÃO NA ÁREA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Contábeis do Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vilma Geni Slomski

São Paulo

2020

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO - FECAP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

Prof. Dr. Edison Simoni da Silva
Reitor

Prof. Dr. Ronaldo Fróes de Carvalho
Pró-reitor de Graduação

Prof. Dr. Alexandre Garcia
Pró-reitor de Pós-Graduação

FICHA CATALOGRÁFICA

A553s

Andrade, Ana Carolina Sardi

Saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino de professores que atuam em curso de graduação na área contábil / Ana Carolina Sardi Andrade.

- - São Paulo, 2020.

139 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vilma Geni Slomski

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

1. Contabilidade – Estudo e ensino. 2. Professores universitários – Formação.
3. Prática de ensino. 4. Conflitos.

CDD: 657.0711

ANA CAROLINA SARDI ANDRADE

**SABERES PRESENTES EM SITUAÇÕES CONFLITIVAS DA PRÁTICA DE
ENSINO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSO DE GRADUAÇÃO NA
ÁREA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dra. Ana Lúcia de Souza Lopes
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Jéssus de Lisboa Gomes
Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteados – UniFECAP

Prof.^a Dra. Vilma Geni Slomski
Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteados – UniFECAP
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 31 de agosto de 2020.

Dedicatória

Aos meus Pais por todo o cuidado e carinho e
ao meu Amor por acreditar em mim e me dar
esperanças.

Agradecimentos

Primeiramente, sou grata a Deus por ter-me dado a oportunidade de cursar o mestrado e ter criado todas as condições para que esse meu objetivo fosse alcançado. A Ele sou grata por ter-me dado força e coragem, por não me deixar desistir, por mostrar-me que mesmo sendo difícil, eu era capaz.

Agradeço aos meus pais, Robervaldo de Andrade e Rosimeire F. Sardi Andrade, por serem meus exemplos de pessoas determinadas e batalhadoras. Obrigada por todo amor e carinho que vocês têm por mim, por a todo momento estarem preocupados em cuidar de mim. Agradeço por cada noite que ficaram acordados, até tarde, me esperando chegar das aulas, por cada “deixa que eu faço, filha, pode ir estudar” que me salvaram muitas vezes. Amo muito vocês!

Ao meu companheiro, meu melhor amigo, meu amor Alexandre Faturi, por ter-me apoiado desde o princípio e me incentivado a seguir meu sonho. Obrigada por ter sido todo e qualquer tipo de apoio que eu precisei nessa trajetória. Você é o meu porto seguro, o sol que nunca deixa de brilhar para mim. Obrigada por sempre me fazer sorrir, trazer leveza a minha vida. Eu te amo muito!

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dra. Vilma Geni Slomski, que viu em mim potenciais que eu nunca enxerguei, que acreditou em mim e dedicou-se a me impulsionar sempre para frente. Obrigada por cada conselho, por cada ensinamento e por todas as trocas de conhecimento. Sem sombra de dúvidas, esse trabalho é nosso.

Aos membros da banca, Prof. Jésus de Lisboa Gomes e Prof^a Ana Lúcia de Souza Lopes, extremamente qualificados e atentos a qualquer oportunidade de melhoria. Aos professores doutores colaboradores desta pesquisa, que se mostraram muito dispostos a contribuir com a pesquisa ao serem extremamente atentos e cuidados em seus relatos. Minha gratidão por terem aceitado o convite de participar da pesquisa e presentear-nos com os relatos incríveis de suas experiências como docentes.

A profissão docente necessita mais do que teorias e métodos, pois a vida dos educadores e estudantes não está formatada, programada, uma vez que é vida, sempre pode surpreender, refazer-se, movimentar-se.

(Pin, Nogaró, & Weyh, p. 561)

Resumo

Andrade, Ana Carolina Sardi Andrade. (2020). *Saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino de professores que atuam em curso de graduação na área Contábil* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

As *situações conflitivas* da prática educativa, vivenciadas pelos professores, retratam dilemas e/ou experiências interessantes, os eventos ocorridos em um determinado contexto são descritos de forma detalhada. Como ferramenta reflexiva, as situações da prática permitem ao professor repensar suas ações e memorizar os conhecimentos mobilizados diante da situação, para, posteriormente, serem analisados, discutidos, repensados e modificados por outros professores. O presente estudo objetivou analisar os tipos de saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino vivenciadas por professores que atuam em curso de graduação na área Contábil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevista em profundidade com três professores colaboradores, os quais foram analisados por meio do método de análise de conteúdo. Foi possível constatar que os problemas identificados nas três narrativas versam sobre os seguintes temas: a) Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior; b) Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato da aula universitária; e c) O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos. Em vista dos problemas detectados e das estratégias adotadas, foram identificados três tipos de situações: a) *Precedente* (P01R); b) *Precedente e Parábola* (P02C); c) *Precedente* (P03L). Constatou-se também que, diante de questões difíceis, os professores mobilizaram um conjunto de saberes e competências, que se mostraram plurais, heterogêneos e provenientes de fontes diversas, a saber: *conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento-na-ação-e-sobre-a-ação; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos fins e valores da educação*. No enfrentamento das situações conflitivas, os docentes mobilizaram e colocaram em ação conhecimentos, habilidades, crenças e valores, explicitando-os, reconhecendo-os e tentando modificá-los para atender às exigências e às complexidades do ensino. Concluiu-se que as *situações conflitivas* apresentam-se como uma ferramenta com potencial para o desenvolvimento profissional docente e para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da profissão.

Palavras-chave: Saberes da Docência. Situações Conflitivas. Prática de Ensino. Formação de Professores Universitários.

Abstract

Andrade, Ana Carolina Sardi Andrade. (2020). *Knowledge contained in conflicting situations of the practice of teachers working in undergraduate courses Accounting*. (Master's Dissertation). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

Conflicting situations of educational practice, experienced by teachers, point out dilemmas and / or interesting experiences, the events that occurred in a given context are described in detail. As a reflexive tool, practical situations allow the teacher to rethink his actions and recall the knowledge mobilized in the face of the situation, to later be analyzed, discussed, rethought and modified by other teachers. The present study aimed to analyze the types of knowledge present in conflicting situations of teaching practice experienced by teachers who work in an undergraduate course in the Accounting area. For this, a descriptive research with a qualitative approach was carried out, whose data were collected through an in-depth interview with three teachers who proposed them to collaborate; the data were analyzed using the content analysis method. It was possible to verify that the problems identified in the three narratives deal with the following themes: a) Gatekeeper as a strategy for the management of learning in Higher Education; b) Resilience and professionalism in the presentation of a new university class format; and c) The student's daily life as an opportunity for the practical meaning of the contents. Depending on the problems detected and the strategies adopted, three types of situations were identified: a) *Precedent* (P01R); b) *Precedent* and *Parable* (P02C); c) *Precedent* (P03L). It was also found that, in some difficult issues, teachers mobilized a set of knowledge and skills, which proved to be plural, heterogeneous and from different sources, as follows: *pedagogical knowledge of the content; knowledge of the curriculum; general pedagogical knowledge; knowledge-in-action-and-about-action; knowledge of students and their characteristics; knowledge of the purposes and values of education*. When facing conflicting situations, teachers mobilized and put into action knowledge, skills, beliefs and values, explaining them, recognizing them and trying to modify them to meet the demands and complexities of teaching. It was concluded that *conflicting situations* are presented as a powerful tool for the professional development of teachers and for a better understanding of the learning process of the profession.

Keywords: Knowledge of Teaching. Conflictive Situations. Teaching Practice. Training of University Teachers.

Lista de Figuras

Figura 1 - Método de Interpretação de Sentidos.....	70
Figura 2 - Trajetória metodológica da pesquisa.....	72
Figura 3 – Perfil do desenvolvimento profissional docente.....	94
Figura 4 – Tipos e temas que versam sobre as Situações Conflitivas, Saberes e Competências identificadas.....	113

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Fontes de aquisição dos saberes e modos de integração no trabalho docente.....	36
Tabela 2 – Componentes dos saberes docentes.....	38
Tabela 3 – Competências docentes na perspectiva de Freire (2002).....	42
Tabela 4 – Competências docentes na perspectiva de Zabalza (2005) e Masetto (2003).....	43
Tabela 5 – Competências docentes na perspectiva de Libâneo (2001).....	44
Tabela 6 – Alinhamento entre a fundamentação teórica e o instrumento de pesquisa.....	66

Lista de Abreviaturas e Siglas

EPs	E-Portfólios
IES	Instituição de Ensino Superior
IFA	Inglês para Fins Acadêmicos
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

1 Introdução	14
1.1 Justificativa	15
1.2 Situação problema e questão de pesquisa.....	18
1.3 Objetivos.....	21
2 Fundamentação Teórica.....	23
2.1 Base teórica para o estudo da prática docente.....	23
2.2 O pensamento do professor	27
2.3 Saberes docentes	30
<i>2.3.1 Tipologias do saber docente</i>	<i>33</i>
<i>2.3.1 Competências docentes.....</i>	<i>39</i>
2.4 Situações conflitivas e aprendizagem da docência	45
2.5 Estudos já realizados sobre situações vivenciadas na prática de ensino	48
3 Metodologia da Pesquisa.....	60
3.1 Campo de pesquisa	61
3.2 Método de seleção dos colaboradores da pesquisa	62
3.3 Método, técnica e procedimentos de coleta dos dados	63
<i>3.3.1 Elaboração do instrumento de pesquisa</i>	<i>64</i>
<i>3.3.1.1 Pré-teste do instrumento.....</i>	<i>66</i>
<i>3.3.2 Procedimentos de coleta de dados.....</i>	<i>67</i>
3.4 Método, técnica e procedimentos de análises dos dados	69
4 Resultados e Discussões.....	73
4.1 Situando o desenvolvimento profissional dos docentes	73
<i>4.1.1 Profissionais da docência: investigadores–professores ou professores- investigadores?</i> <i>.....</i>	<i>78</i>
<i>4.1.1.1 Características do desenvolvimento profissional como pesquisador</i>	<i>78</i>
<i>4.1.1.2 Características do desenvolvimento profissional como professor</i>	<i>84</i>
4.2 Situações conflitivas da prática educativa na evidenciação de saberes da docência universitária	95
<i>4.2.1 Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior .</i>	<i>96</i>
<i>4.2.2 Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato de aula universitária</i>	<i>101</i>

4.2.3 O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos.....	107
5 Conclusões	115
Referências	120
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	133
Apêndice B – Roteiro para a coleta da situação conflitiva de ensino.....	134
Apêndice C – Instrumento para “Análise de Conteúdo” (Identificação das ideias centrais na entrevista na integra).....	137
Apêndice D – Instrumento para “Análise de Conteúdo” (Identificação das Unidades de Sentido nas ideias centrais).....	138
Apêndice E – Instrumento para “Análise de Conteúdo” (Identificação das ideias centrais no relato da Situação Conflitiva da Prática Educativa - entrevista na integra).....	139

1 Introdução

Nas últimas décadas, ampliaram-se pesquisas e estudos que tratam da formação docente (Alarcão, 2008; Garcia, 2009; Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1995; Zeichner, 2009) e contribuem para a melhor compreensão dos processos de socialização e desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a profissionalização do magistério tem como característica a busca pelo desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade da educação, elevando, assim, o salário, a carreira e o status profissional, tal como em outras profissões. (Nóvoa, 1992).

Nesse âmbito, crescem as investigações sobre o pensamento e o conhecimento do professor (Alarcão, 2008; Garcia, 2009; Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005; L. S. Shulman, 1989; Zeichner, 2009; entre outros), sendo o pensamento do professor entendido como “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre ideias, construção de significados”. (Mizukami et al., 1998, p. 492). Tais pesquisas visam conhecer e compreender que saberes fundamentam as ações docentes e a maneira como os professores dão sentido às suas práticas pedagógicas no decorrer de suas atuações. (Garcia, 2009; Zeichner, 2009). Essa busca pela compreensão dos processos de desenvolvimento profissional docente está relacionada com:

A natureza e o conteúdo do pensamento do professor, em especial o modo como este pensamento é influenciado pelo contexto organizacional e curricular onde os professores trabalham, o modo como o pensamento do professor se relaciona com sua conduta em sala de aula e com o pensamento e conduta dos alunos. (Nono & Mizukami, 2002b, p. 140).

Essa assertiva demonstra a complexidade do que é investigado em busca da apreensão do saber docente e do delineamento de um perfil do pensamento docente. Sendo assim, a prática e as experiências pessoais com situações de ensino são destacadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem da docência. Os estudos partem da ideia de que a docência é uma profissão, portanto, requer uma base de conhecimentos, habilidades e valores vinculados à atividade de ensino para que seja exercida com qualidade. (Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005).

Esse entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente instituiu-se com a preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, em que os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo específico, ou à ideia de missão, imprimindo uma visão distorcida à perspectiva de formação docente. (Pimenta & Anastasiou, 2002). Nesse sentido, Cunha (2004) aponta que o modelo racional e técnico de

formação do docente é o que tem predominado 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”. (Cunha, 2004, p. 527).

1.1 Justificativa

Cada vez mais, o professor e o ambiente da prática de ensino precisam ser considerados pela política de formação docente. A prática de ensino é vista como um espaço de construção de saberes e o professor como um profissional, construtor de conhecimento no cotidiano de sua prática de ensino. As pesquisas relacionadas à visão da docência como profissão têm como objeto de interesse a relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam (Alarcão, 2008; Garcia, 2009; Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1992, 2000; L. S. Shulman, 1989, 2004; Zeichner, 2009 entre outros), portanto, os estudos deixam de focar “o que fazem” os docentes, para investigar “o que eles sabem”.

Essas ideias indicam que, para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso desenvolver um conjunto de competências, designadas como base de conhecimento profissional do professor. Isso significa dizer que, para se ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, “uma base de conhecimentos”, definida por Mizukami (1986, p. 66) como “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.

O pesquisador brasileiro Libâneo (2001, p. 69), em seu estudo, define *saberes* como “um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e *competências* como as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) contribuem para melhorar o entendimento dos saberes docentes ao defini-los como sociais, históricos e complexos, além de conceituá-los como plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais, personalizados e adquiridos ao longo do tempo. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 16) postula que: “identidade do professor não é um dado adquirido, um produto”, mas sim “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de

construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Sendo assim, é mais adequado falar “em processo identitário” uma vez que assim se define “o modo como cada um se diz professor”. (Nóvoa, 1995, p. 16).

A ideia de que os saberes docentes são complexos, multifacetados, sociais e adquiridos ao longo do tempo é corroborada por Garcia (2009, p. 112) quando ele cita que “é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente”. O autor acrescenta que “a identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”. Nesses termos, Moreira (2010, p. 201) postula que a identidade se apresenta como uma “parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos”.

A ideia de tempo e de espaço como um componente do conceito de identidade profissional docente, a qual compreende conhecimentos, valores e atitudes adquiridos ao longo da carreira profissional, caracteriza a aprendizagem da docência como continuado e permanente. Essa ideia é corroborada por Pimentel (2007, p. 159) quando diz que “a formação profissional não cessa nunca; implica na contínua aquisição de conhecimentos, atitudes e competências ao longo da carreira”. Observar-se assim que o novo enfoque dado aos estudos sobre o professor tem sido uma resposta 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” (Pérez Gómez, 1995, p. 102) já não é suficiente para resolver os problemas da prática de sala de aula.

Sendo assim, é necessário diferenciar o significado dos termos *desenvolvimento* e *formação docente*, conforme se pode perceber quando Garcia (1999) atribui significados distintos a eles, ao considerar desenvolvimento como um processo mais amplo. Por “desenvolvimento”, Garcia (1999, p. 137) entende que o termo “tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Já a formação, para Garcia (1999, p. 19), refere-se “aos processos de aprendizagem institucionalizados e que contribuem para o desenvolvimento profissional”. O autor acrescenta que a formação do professor também pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se reflete numa maturação interna e em possibilidades de aprendizagem”. Desse modo, o que o professor pensa sobre educação, suas expectativas, representações e os saberes construídos na prática diária influenciam a conduta docente. Suas opções, decisões e ações serão de acordo com os

movimentos, seus e de seu grupo, além do que é válido para eles. (Cunha, 2004; Garcia, 2009).

Nas pesquisas sobre o pensamento docente, o professor tem sido visto como produtor de conhecimento, capaz de processar informações, tomar decisões diante das situações de ensino, resolver situações incertas em sala de aula, criar estratégias de ensino e gerar conhecimento ao refletir sobre a prática. Ao tomar decisões ao longo da aula, a qual se caracteriza pela ocorrência simultânea de múltiplos eventos, Pérez Gómez (1992, p. 102) afirma que “o professor mobiliza os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso dos acontecimentos”. Nesse âmbito, a reflexão é um conceito que vem sendo bastante discutido nos estudos recentes sobre o pensamento do professor. Autores como Cunha (2004), Garcia (2009), Mizukami (2000) 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).

Nota-se que é pela reflexão na e *sobre* a ação que o professor pode revelar o seu protagonismo, a partir dos seus saberes torna-se capaz de enfrentar os problemas da complexidade da sala de aula. Esses apontamentos mostram a análise da prática pedagógica do professor como elemento central para se desvelar e melhor compreender a docência universitária. Diante disso, as situações conflitivas da prática de ensino¹ apresentam-se como estratégias adequadas para se investigar o pensamento e as ações do professor.

Para Mizukami (2000), são exemplos de situações conflitivas o modo como um professor ensinou determinada matéria ou como conseguiu controlar uma turma com mau comportamento. Segundo a autora, esses tipos de eventos da prática de ensino podem ser identificados em narrativas que “retratam uma situação-problema enfrentada por um professor, situações em que uma variedade de abordagens pode ser adotada e que traz

¹ A expressão “*situações conflitivas*” da prática educativa, adotada na presente pesquisa, consiste em uma releitura da expressão “casos da prática educativa”, utilizada por J. H. Shulman (2002), a autora utiliza os casos como ferramenta para a formação docente e para a investigação da prática de ensino.

informações detalhadas de como o problema foi resolvido”. (Mizukami, 2000, p.152). Nessa lógica, esses tipos de relatos são classificados como casos de ensino, uma vez que “possuem começo, meio e fim e revelam o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas”. (Mizukami, 2000, p.151). Nesse âmbito, as situações conflitivas, por retratarem a prática pedagógica, aparecem “como importantes ferramentas para a construção/reconstrução do conhecimento profissional da docência” (Mizukami, 2000, p. 145), são descrições detalhadas da prática e oferecem aos professores oportunidade para refletirem sobre o que fazem e como fazem na docência, o que pode contribuir para o repensar do ensino, especialmente no magistério superior.

1.2 Situação problema e questão de pesquisa

Pesquisas como as de Mizukami (2000), Nono e Mizukami (2008), Schön (1992, 2000) e L. S. Shulman (1989, 2004) têm destacado a importância das situações conflitivas da prática de ensino na evidenciação de saberes docentes. A prática pedagógica do professor tem sido vista como elemento central para desvelar e melhor compreender a docência universitária, assim, as situações conflitivas da prática de ensino podem se constituir em dispositivos desencadeadores da reflexão sobre a prática e da aprendizagem da docência (Bráz & Silva, 2015; Domingues, 2007, 2013; Mizukami, 2000, 2002; Nono & Mizukami, 2008).

Na presente pesquisa, a expressão “situação conflitiva” da prática de ensino consiste em uma releitura da estratégia “caso de ensino”, utilizada como ferramenta de investigação da prática de ensino e/ou formação de professores. J. H. Shulman (2002) em seu estudo utiliza a estratégia “caso de ensino” para a investigação de eventos que ocorrem em sala de aula e que envolvem situações difíceis de serem resolvidas. Para a autora, essas situações da prática de ensino são:

Narrativas atraentes, situadas em um evento ou série de eventos que se desenrolam com o tempo. Eles têm um enredo focado no problema, com uma tensão dramática que deve ser aliviada. Eles são incorporados a muitos problemas que podem ser estruturados e analisados de várias perspectivas, e incluem os pensamentos e sentimentos dos professores-escritores ao descreverem os relatos. . . . incluem comentários reflexivos do autor que levantam questões sobre o que eles podem fazer diferentemente no futuro. (J. H. Shulman, 2002, p. 3).

Essas narrativas, definidas como “caso de ensino”, envolvem comportamentos, pensamentos e sentimentos dos professores, são situações difíceis, vivenciadas na prática de ensino, contemplam diferentes perspectivas de ação e, nesse sentido, envolvem reflexões. Ao narrar suas experiências, o professor decodifica seus sentidos ocultos e gera auto aprendizado,

o que é reforçado por L. S. Shulman (1996, p. 208) ao dizer que “não aprendemos com a experiência; aprendemos pensando em nossa experiência. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender com a experiência”. As pesquisas de Nono e Mizukami (2002a) são pioneiras no uso do caso como ferramenta para a formação docente. A estratégia “caso de ensino” no estudo de situações vivenciadas na prática pedagógica de professores de escolas primárias refere-se a um:

Documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. (Nono & Mizukami, 2002a, p. 72).

De acordo com essa definição, o caso da prática de ensino contém narrativas que contemplam fatos e exemplos de tomadas de decisões dos professores em vista da resolução dos problemas enfrentados, com detalhes e informações que podem servir de exemplo para outras situações, com as quais os professores possam se deparar. Esse ponto de vista caracteriza-se como:

Uma situação inesperada de ensino vivenciada pelo professor, que coloca intenção e acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida. Um caso não apenas acontece; ele cria condições que exigem de seu narrador (protagonista) que considere tanto julgamentos entre rotas alternativas como aja em relação a tais julgamentos. Um caso tem consequências. (L. S. Shulman, 1986, pp. 207-208).

Sob essa perspectiva, o pensamento do professor refere-se a “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre ideias e construção de significados”. (Calderhead, 1987, p. 4). Em acordo, Pérez Gómez (1992) ressalta o protagonismo do professor ao afirmar que o paradigma do pensamento do professor volta-se para as situações da prática de ensino, para a forma de atuação dos professores perante o enfrentamento de problemas mais complexos no ensino e 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.” (Pérez Gómez, 1992, p. 102). Essas características da prática pedagógica do professor apresentam-se como elementos centrais para desvelar e melhor compreender a docência universitária. Nesse contexto, conhecer e analisar situações conflitivas da prática de ensino pode ser um caminho válido para uma aproximação maior do

pensamento e das ações dos professores, além de poder servir de instrumento para evidenciar os conhecimentos produzidos na atuação docente.

As situações conflitivas vivenciadas na prática de ensino diferenciam-se da estratégia “caso para o ensino”, o qual remete à metodologia de ensino-aprendizagem usada pelas escolas de Administração. Roesch (2007), em seu estudo, define “caso para ensino” como “relatos de situações da vida organizacional, construídos com propósitos educacionais específicos.” (Roesch, 2007, p. 213). Para essa autora, os principais objetivos de um caso para ensino são: “a) desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial; b) familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente; c) ilustrar aulas expositivas” (Roesch, 2007, p. 214). Desse modo, “caso para ensino” é um texto breve, “incluindo anexos... [e] notas de ensino dirigidas ao professor, que usará o caso em sala de aula, apresentadas em folhas separadas do caso”, enquanto o “caso de ensino”. (Roesch, 2007, p. 214).

Já “casos da prática educativa”, acima tratados como “situação conflitiva”, consiste na descrição de eventos que ocorrem em sala de aula e que envolvem situações difíceis de serem resolvidas pelo professor. Desse modo, conforme Slomski, Anastácio, Araujo, Slomski e Carvalho (2020, p. 4) “os casos da prática educativa apresentam-se como estratégias adequadas para a investigação do pensamento e das ações dos professores e, nesse contexto, como um instrumento capaz de evidenciar os conhecimentos produzidos na prática de ensino”.

Todavia, percebe-se que as situações conflitivas da prática de ensino ainda não vêm sendo valorizadas e estudadas na educação superior como uma ferramenta para a investigação da prática docente na universidade. Sendo assim, o conceito do professor reflexivo também tem sido pouco discutido e explorado nas pesquisas desse nível de ensino, em específico na área Contábil, desse modo, a construção da profissionalidade docente – conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor – deixa de ser explorada e repensada. A possibilidade de utilizar as situações conflitivas da prática de ensino como estratégia para uma aproximação maior do pensamento e das ações do professor e tentar desvelar os saberes e competências mobilizados e colocados em ação para melhor atender a aprendizagem dos alunos motivou a realização desta pesquisa e a formulação do seguinte questionamento: Quais são os tipos de saberes presentes tipos de saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino relatadas por professores que atuam em curso de graduação na área Contábil?

1.3 Objetivos

Diante da situação problema descrita, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os tipos de saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino, vivenciadas por professores que atuam em curso de graduação na área Contábil, procurando identificar que competências são mobilizadas e colocadas em ação, visando uma melhor aprendizagem dos estudantes. Para atingir essa meta, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica e docente dos professores investigados;
- b) Motivar o professor para a memorização de situações conflitivas da prática de ensino, a partir da análise do relato de uma situação conflitiva escrita por outro professor;
- c) Solicitar aos professores um relato de situações conflitivas enfrentadas na prática de ensino e sua resolução de forma estratégica, visando uma melhor aprendizagem dos estudantes;
- d) Determinar os tipos de saberes construídos e as competências mobilizadas mediante o enfrentamento da situação conflitiva da prática de ensino.

Considera-se que o relato de situações conflitivas da prática de ensino oferece ao professor oportunidades para a reflexão sobre sua prática e para o seu desenvolvimento profissional. Espera-se que esta pesquisa contribua com subsídios para a implementação de propostas voltadas para o fomento das experiências de ensino, o conhecimento na ação, em que as situações conflitivas sejam vistas como estratégias pedagógicas, válidas para a formação dos docentes universitários. Tanto no momento da narrativa do seu próprio caso, como na leitura e interpretação das situações vivenciadas, já escritas por outros professores, são revelados “pensamentos, motivos, concepções, desejos, falsas concepções, frustrações, falhas humanas” (Nono & Mizukami, 2002a, p. 73), construídos pelos professores, os quais contribuem para o desenvolvimento da sua capacidade de análise e de reflexão, bem como indicam caminhos alternativos para enfrentá-los.

A construção de “uma ‘memória’ de casos da prática educativa que reflita conhecimentos, crenças, valores, sentimentos e expectativas dos docentes frente ao ensino” (Slomski, Anastácio, Araujo, Slomski, & Carvalho, 2020, p. 7) tem potencial investigativo na medida em que gera a oportunidade para uma aproximação maior dos saberes docentes. Essa memória poderá contribuir também para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem profissional da docência universitária, de modo a subsidiar a implementação de

uma política de formação de educadores centrada em suas reais necessidades, em especial nas da área Contábil, desse modo, voltada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

2 Fundamentação Teórica

Nesta sessão, são discutidos os conceitos e princípios que dão sustentação à pesquisa, tais como: base teórica para o estudo da prática docente; pensamento do professor; saberes docentes; situações conflitivas e aprendizagem da docência, conforme segue.

2.1 Base teórica para o estudo da prática docente

Historicamente, a formação de professores é determinada pelo conceito de escola, de ensino e de currículo predominantes em cada época, que por sua vez ajudam a definir o papel do professor no ensino (Pérez Gómez, 1992). Em acordo, Sacristán (1995, p. 67) acrescenta que a formação docente se orienta por diferentes concepções de educação e de qualidade de ensino determinada segundo os “vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, avaliação e práticas metodológicas”.

Neste trabalho, serão discutidas duas concepções distintas subjacentes à formação do professor. A primeira enfoca o professor como “técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” e a segunda reconhece o professor como produtor de sua profissão (Nóvoa, 1992; Tardif, 2011), um profissional “que reflete, toma decisões e que cria durante a sua própria ação.” (Pérez Gómez, 1992, p. 96).

O modelo de formação em que o professor é visto e tratado como técnico-especialista teve origem na concepção tecnológica da atividade profissional (prática) e busca a eficácia da prática segundo os parâmetros da “racionalidade técnica.” (Schön, 1983, p. 21). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais, em geral e dos docentes em particular. Segundo essa lógica

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).

Essa visão tecnicista da didática e da prática de ensino denota uma tentativa de objetivar o ensino e delimitar uma concepção pragmática do desempenho docente. Para Pérez Gómez (1992), essa concepção, com base no positivismo, tem predominado na formação

docente nos últimos 30 anos. Entretanto, para Zeichner (1983), os professores não se resumem a características pessoais vagas, pois precisam ser detentores de competências profissionais que lhes permitam agir deliberadamente. Sendo assim, a docência, como qualquer outra profissão, demanda formação. (Tardif, 2013). Almeida e Pimenta (2004) também alertam que, para o ingresso na docência universitária, não tem sido exigido competências para ensinar, mas ainda há “a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino”. (Almeida & Pimenta, 2014, p. 11).

Nessa lógica, observa-se que na docência universitária, o conhecimento pedagógico é subvalorizado em comparação ao conhecimento específico, reforçando o autodidatismo na atividade docente (Vosgerau, Orlando, & Meyer, 2017), quando, na verdade, dever-se-ia priorizar a necessidade de formação pedagógica dos docentes “para superar os problemas que afligem os ingressantes na profissão”. (Araújo, Lima, Oliveira, & Miranda, 2015, p. 104). Essas são evidências de que “o ensino é trivializado, suas complexidades são ignoradas e suas demandas, reduzidas” (Shulman, 2014, p. 203). Reforçando essas ideias, Pimenta e Anastasiou (2005) dizem que a preparação para o exercício do magistério superior se dá, por vezes, apenas na pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, porém nem sempre isso ocorre, assim, a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula da universidade não tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades para o ensino no contexto da universidade (Pimenta & Anastasiou, 2005).

Nesse sentido, Benedito, Cervero e Pavía (1995) destacam a ausência de uma formação específica para o magistério superior e evidenciam o modo como o professor aprende a docência:

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, Cervero, & Pavía, 1995, p. 131).

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. Sob essa perspectiva, o processo de formação docente guia-se por dois componentes básicos: ‘o que ensinar’ (componente científico – cultural) e ‘como ensinar’ (componente psicopedagógico).

Isto é, o professor que sabe os conteúdos da disciplina que irá ministrar e as teorias e técnicas que podem ser utilizadas nas diversas situações de ensino. Estudos, como o de André (2010), Kuenzer (1992) e de Pérez Gómez (1992), sobre a formação de professores, destacam que o grande problema advindo do modelo tecnicista é o da dualidade teoria-prática, a fragmentação conteúdo-forma e a polarização saber e saber-fazer. Essas limitações acentuam-se, à medida em 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). Segundo essa assertiva, os processos formativos conferem maior importância ao conhecimento teórico em detrimento de outros tipos de conhecimentos derivados da prática profissional, sendo assim, a prática docente configura-se “como um ofício sem saberes, colaborando para o distanciamento do seu reconhecimento enquanto profissão”. (Farias, 2020, p. 39).

Essas discussões reforçam a necessidade de se buscar uma matriz teórica que supere o racionalismo tecnicista e estabeleça a relação entre o fazer e o pensar nos processos formativos dos educadores (Kuenzer, 1992). A docência no ensino superior é um campo no qual os professores ingressam, muitas vezes sem compreenderem os aspectos didáticos, pedagógicos e o conjunto de conhecimentos ligados ao exercício da docência” (Farias, 2020, p. 48). Desse modo, o professor universitário aprende a ensinar no decorrer de sua prática, frequentemente fundamentado por “pendores naturais”, ou a partir dos professores que teve (Pimenta & Anastasiou, 2002), a prática da docência parece não fazer parte da política da formação dos professores universitários, o foco é na formação acadêmica e na especialização em áreas do conhecimento (pesquisa), não na formação para o ensino. A importância da formação do professor é destacada por Pimenta e Anastasiou (2005) quando dizem que 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 a complexidade e singularidade do fenômeno educativo, seu papel e seus conhecimentos. A ideia de que o ensino é uma atividade complexa e singular, que acontece

em lugares específicos, proporcionou o vínculo de pesquisas sobre a formação docente (Pérez Gómez, 1992; Schön, 2000; Tardif, 2002; Zeichner, 1993) a um paradigma capaz de considerar as características, citadas, dos fenômenos educativos e superar a relação linear entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula.

Desse ponto de vista, o conceito contemporâneo de desenvolvimento profissional docente, conforme Garcia (2009, p. 9), consiste em “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”. Esse entendimento de processo supera o caráter individualista de aperfeiçoamento de professores (Duek, Domingues, Mizukami, & Martins, 2020), os professores “vivenciam e resolvem conflitos em suas crenças, identidades e práticas que resultam em uma mudança conceitual importante e significativa” (Hall & Townsend, 2017, p. 3), ou seja, consiste em um *continuum*, indicando a necessidade dos professores adquirirem e aperfeiçoarem seus saberes, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a “atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos”. (André, 2010, p. 175).

Esse entendimento é reforçado por Tardif (2000, p.7) quando cita que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitam, por conseguinte, de formação continuada”. Sendo assim, os processos formativos servem de “estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente” (Zanchet, Vasconcelos, Moraes, & Ghiggi, 2008, p. 10). Essa concepção considera “os professores como sujeitos de sua formação, que para transformar a prática pedagógica, precisam desenvolver um labor colaborativo, trabalhando atitudes e emoções a fim de compreenderem as situações problemáticas em que estão inseridos numa perspectiva de totalidade e historicidade”. (Moraes, 2014, p. 91).

Essa linha de pensamento reconhece os professores “como sujeitos produtores de conhecimentos em suas atuações profissionais, registrando-os e revelando-os de forma que constituam um repertório de saberes sobre a docência” (Duarte & Calil, 2020, p. 2) e valoriza a prática pedagógica, reconhecendo-a como instância de produção de saberes, de modo a conceder importância à maneira que os professores desempenham a formulação dos objetivos do seu trabalho, bem como os meios para atingi-los. (Schön, 2000; Zeichner, 2000).

A contemporaneidade exige dos profissionais, sem distinção da área do conhecimento, a atualização constante e, nesse contexto, o processo de formação e aprendizagem da docência (Huang, 2015) interpretado como algo contínuo, quer dizer que enquanto houver prática,

existe a possibilidade de haver aprendizado. Nesse âmbito, o professor é visto como “um profissional, exerce um trabalho intelectual, cuja prática (reflexiva) permite a compreensão do universo de seu trabalho”. (Zeichner, 1993, p. 15).

Cochran-Smith (2005), corrobora com essa ideia, ao dizer que ao exercício da docência é necessária a investigação da própria prática, pois para a autora, essas duas dimensões complementam-se, indicando que o professor precisa de conhecimentos tanto sobre a pesquisa quanto sobre o ensino e as implicações ético-políticas que decorrem da sua prática. Nessa perspectiva, Fiorentini (2004, p. 15-16), identifica três tipos de professor: a) o professor-investigador; b) o investigador-professor e c) o professor-prático, assim definidos:

- a) O **professor-investigador** é o professor universitário que coloca à docência como função principal de seu trabalho na universidade, tendo a investigação como suporte fundamental para realização e desenvolvimento dessa função;
- b) O **investigador-professor** é aquele professor do ensino superior que coloca a investigação de sua área de conhecimento em primeiro plano e à docência como atividade complementar e uma das possibilidades de socialização dos conhecimentos que produz;
- c) O **professor-prático** é tanto o professor contratado provisoriamente e com tempo parcial para cobrir a falta de docentes, quanto o professor eventual – geralmente docente escolar, também chamado de “formador de campo” – o qual é convidado a colaborar esporadicamente nos cursos, seja na tutoria de estagiários ou na participação eventual em alguma atividade formativa na universidade.

Essa classificação dos docentes, denota que a constituição da identidade profissional docente ocorre em diferentes tempos, espaços e de diferentes modos, indicando que a docência é um ofício feito de saberes e de competências que precisam ser desenvolvidas e otimizadas mediante formação. A busca desses tipos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos docentes investigados permite uma melhor compreensão dos saberes docentes e, assim, uma melhor fundamentação das situações conflitivas da prática educativa, objeto de estudo desta pesquisa.

2.2 O pensamento do professor

O paradigma do pensamento do professor serve de base para pesquisas estrangeiras e nacionais (Freire, 1988; Libâneo, 2002; Mizukami et al., 1998; Nóvoa, 1992; Gauthier et al., 1998; Pimenta, 2002; Schön, 1983; Shulman, 1983, 1986; Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991; Zeichner, 2003), as quais buscam uma aproximação maior do saber e do fazer do professor. A discussão resultante dessa nova abordagem de pesquisa “aponta a necessidade de investigar o ensino não só a partir da conduta ou ação do professor, mas a relação com suas intenções e pensamentos”. (Braga, 2007, p.7). A busca por um paradigma da complexidade, nos estudos

sobre a formação docente, que tem como base o pressuposto de que a ação docente é dirigida pelos pensamentos do professor (crenças, juízos, valores etc.), tornam o referencial teórico sobre o paradigma do pensamento do professor uma possibilidade de superação da relação linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula, valorizado pelo paradigma da racionalidade tecnológica. (Schön, 2000; Zabalza, 1994).

Isso significa dizer que a solução de problemas da prática educativa passa não só pela aplicação de determinadas técnicas, mas também permeia outras instâncias, que se caracterizam pela incerteza, singularidade, conflitos e valores. De acordo com Slomski, et al., 2020, a dinamicidade e a complexidade da sala de aula exigem ação e reflexão dos professores. Para Sacristán (1995), as aulas ocorrem em ambientes complexos com múltiplas dimensões e aspectos que operam, simultaneamente, as atividades que ocorrem em meio a acontecimentos diversos, os quais exigem ações imediatas do professor.

Em acordo com essa linha de pensamento, pesquisadores (Mizukami, 2000; Nóvoa, 2002; Schön, 1995, 2000; L. S. Shulman, 2000) têm centrado seus esforços na investigação do pensamento e do conhecimento profissional do professor. Mizukami et al. (2002, p. 492) define o pensamento do professor como “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre ideias, construção de significados, etc”. Essa assertiva indica que aprender a ensinar é um processo complexo que envolve, não apenas aspectos técnicos e de desempenho, mas também afetivos, cognitivos, éticos, entre outros (Mizukami, 2002).

Nesse sentido, Braz (2007, p. 366) ressalta que a expressão ‘pensamento do professor’ relaciona-se “com o modo como os professores pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, conseqüentemente, como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida”. Essa assertiva revela o caráter construtivo do pensamento do professor, sugerindo, conforme estudos (Moraes, 2014; Nóvoa, 1995; Rocha, & Maestrelli, 2017; Schön, 1995; L. S. Shulman, 1986), que a formação docente ocorre de maneira contínua, iniciando nos cursos de formação (ou antes) e prosseguindo ao longo da trajetória. A prática e as experiências pessoais com situações de ensino são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes, contemplando “ciclos de atividades que envolvem compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão”. (Born, Prado, & Felipe, 2019, p. 5).

Nessas pesquisas, o ensino é visto como “uma atividade complexa que acontece em cenários singulares delimitados pelo contexto, com resultados, na maioria das vezes,

imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas”. (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 185). Por sua vez, Huang (2015, p. 2) aponta que o pensamento do professor constitui “a base da tomada de decisão dos professores”, ou seja, é diante da necessidade de solução de um dilema que o mecanismo da prática reflexiva é ativado. Por isso, enfrentar os problemas da complexidade da sala de aula tem sido visto como fomentador do conhecimento profissional docente. De acordo com Pérez Gómez (1992, p. 102), 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. (Pérez Gómez, 1992, p. 102).

Essas características do pensamento e do conhecimento profissional do professor têm sido apontadas por Garcia (1999) como investigação sobre pensamento do professor, que destacam os docentes como geradores de conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência. Nesse sentido, Calderhead (1988, p.22) aponta que, para os investigadores que seguem essa linha de pesquisa:

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. (Calderhead, 1988, p.22)

A compreensão da relação que se estabelece entre o pensamento e as ações do professor permite uma aproximação maior do saber e do fazer docente. O professor tem oportunidades concretas e variadas de se desenvolver profissionalmente no decorrer de suas atuações, e deste modo, adquirir uma autonomia que lhes possibilita manter e elaborar projetos educativos adequados à realidade e necessidade dos alunos. Sob essa perspectiva, o pensamento do professor apresenta a docência como uma profissão composta por uma dimensão prática e uma teórica, dado que “a capacidade de articular os saberes teóricos com os elementos da prática ocorre quando os professores refletem sobre o exercício docente na sala de aula”. (Born, Prado, & Felipe, 2019, p. 4). Isso decorre de o pensamento do professor apresentar-se como “ponto de partida do processo de coleta, reflexão, raciocínio, compreensão e acumulação de sabedoria prática” (Huang, 2015, p. 3); por isso, para Santos, Certaro e Lusardo (2009), a formação por meio da prática reflexiva busca a consolidação da autonomia profissional. Nesse âmbito, a prática pedagógica apresenta-se como fonte de

aprendizagem do conhecimento profissional do professor e espaço apropriado para a construção dos saberes experienciais. (Calderhead, 1988; García, 1999; Pérez Gómez, 1992).

Este estudo está em acordo com as investigações sobre os saberes que os professores produzem enquanto ensinam, busca-se a valorização do saber docente e de uma compreensão maior de como a docência universitária está instituída. Sendo assim, faz-se necessária a implementação de uma política de formação e valorização dos docentes em que seja criado um ambiente de apoio, acompanhamento e crescimento profissional em contexto.

2.3 Saberes docentes

Os anos de 1980 foram marcados pela intensificação do movimento em prol da profissionalização do ensino, desse modo, houve avanço nas pesquisas sobre saberes da docência (Slomski et al., 2020). Nesse contexto, pesquisadores e teóricos da temática sobre a aprendizagem da docência (Borges, 2001; Freire, 1996; Garcia, 1992; Gauthier et al., 1998; Masetto, 1998; Mizukami, 1996; Pimenta & Anastasiou 2002; Perrenoud, 2000; L. S. Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2000, 2002 e Zabalza, 2006), partindo da premissa de que existe uma base de conhecimentos (Knowledge base) necessários à prática do ensino, empenharam-se em “convalidar esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores” (Puentes, Aquino, & Quillici, 2009, p. 171).

Autores (Anastácio, 2017; Cadorso, Del Pino, & Dorneles, 2012; Coutinho, Carvalho, Araújo, Silva, & Morais, 2020; Cunha, 2014; Fernandez, 2014; Frauches, 2015; Nóvoa, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2002; Silva, 2014; Slomski, Lames, & Megliorini, 2013; Tardif, 2013) defendem a ideia de que, para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e competências, que se pode designar por conhecimento profissional, conhecimentos esses de diferentes fontes, a saber: “conhecimento pessoal, conhecimento da formação inicial e continuada, conhecimento do currículo e conhecimento da prática profissional”. (Fernandez, 2014, p. 80). Isso significa dizer que o exercício da docência demanda conhecimentos específicos, o que “leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos”. (Tardif, 2013, p. 561).

Desse modo, o sucesso na tarefa de ensinar “não depende apenas do domínio do conteúdo, do estilo pessoal ou da boa comunicação docente” (Born, Prado, & Felipe, 2019, p. 3), mas requer do professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, uma base de conhecimentos próprios para a docência que,

de acordo com Mizukami (1996, p. 66), “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.

O exercício da profissão docente requer além dos saberes específicos, da disciplina a ser ministrada, também os pedagógicos e didáticos. Para (Tardif, 2002), 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”. (Tardif, 2002, p. 39). Segundo esse aspecto, o conjunto de saberes requeridos ao exercício da docência compreende “o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Logo, esse conjunto de saberes compreendem as experiências de vida, a formação acadêmica e a prática de sala de aula, em suma, pelo todo que corrobora para a construção de uma ação docente única”. (Anastácio, 2017, p. 36).

Essas colocações evidenciam que a docência como profissão não se limita apenas a conhecimentos especializados, para ensinar, é necessário um conjunto de saberes, nesse sentido, Tardif (2011) evidencia a complexidade e pluralidade dos saberes docentes, ao conceituá-los da seguinte forma:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho passa ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar. (Tardif, 2011, p. 33).

Essas características dos saberes docentes indicam que eles se “manifestam no saber-fazer e saber-ser dos professores” (Coutinho et al., 2020, p. 27429) provindos de diversas fontes, “tais como a trajetória de vida em sociedade, as experiências escolares anteriores, as disciplinas e as vivências universitárias, as relações afetivas, os guias didáticos, dentre outras” (Slomski et al., 2020, p. 10), denotando que não se limitam ao conhecimento especializado (técnico), pois relacionam-se também às experiências oriundas dessas fontes. (Frauches, 2015). O que chama a atenção nas tipologias de saberes apresentadas pelos autores até aqui citados é o caráter coletivo da aprendizagem da docência, uma vez que a docência é permeada pelas experiências de vida pessoal, acadêmica e docente. Tudo indica que a identidade do professor vai se constituindo como resultado dessa vivência, porém, reforçada pelos pares,

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.

Em seu estudo, o pesquisador brasileiro Libâneo (2001, p. 69), ao se referir aos conhecimentos profissionais do professor, define-os como “um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e competências como as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”. Já para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes dos docentes são plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais e personalizados, sendo isso percebido em depoimentos de professores, que confirmam e atribuem grande valor à experiência, pois são os saberes nela constituídos que filtram e organizam os demais saberes. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 16, grifo do autor) diz que:

A identidade do professor não é um dado adquirido, um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se diz professor.

Nota-se que a identidade profissional docente não é algo estático, pois trata-se de um processo identitário que, para Nóvoa (2017), compreende múltiplas identidades que existem em uma profissão, frutos de uma contínua construção influenciada por contextos organizacionais e meios coletivos. Nesse contexto, o conceito de identidade profissional indica aquisição de conhecimentos, valores e atitudes como um *continuum*, pois, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), nas profissões de nível universitário, o processo de construção da identidade é iniciado nas vivências e na trajetória curricular, nos estudos dos conteúdos formais e sistemáticos, na definição dos objetivos profissionais, na construção de um ideal e na convivência com uma regulamentação profissional e um código de ética, de modo a buscar reconhecimento social e participação em entidades de classe: esses elementos, iniciados na graduação, sistematizam-se com o passar dos anos, na prática profissional.

Pode-se dizer, então, que a prática docente mobiliza conhecimentos não só oriundos das ciências da educação, mas também saberes oriundos da ideologia pedagógica, ou seja, “doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa..., reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes, de representações

e de orientações da atividade educativa”, que são incorporadas à formação profissional dos professores. (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p. 219). Percebe-se que os autores procuram cumprir o pluralismo do saber profissional, relacionando-o aos lugares onde os professores atuam, como as organizações que integram, com os próprios instrumentos de trabalho e, também, suas experiências de ensino.

2.3.1 Tipologias do saber docente

Reconhecendo a diversidade de saberes da docência, autores (Schön, 1983; Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2002; 2013) fizeram diferentes categorizações, que serão trazidas para este estudo com o objetivo de explicar os saberes construídos na ação dos docentes investigados. O pensamento pedagógico de Schön (1983) defende a ideia do professor como um profissional reflexivo, que tem, no momento de reflexão sobre a sua prática, a oportunidade de promover e desenvolver seu conhecimento profissional. Por isso, para Schön (1983, pp. 155-164), os conhecimentos profissionais são revelados principalmente na ação, determinados por ela da seguinte forma: a) conhecimento-*na*-ação (diálogo reflexivo com a situação apresentada a partir dessa realidade), ou seja, o saber-fazer, teórico e prático, que o profissional deve ter é o que permite agir em realidades complexas e singulares, caracterizadas por essas zonas de indefinição, e que exigem uma reflexão-*na*-ação. Para Schön (1983, pp. 155-164) existem, ainda, mais dois momentos que se completam e influenciam o conhecimento profissional: b) o conhecimento da reflexão-*sobre*-a-ação (quando o professor analisa, em uma fase posterior, as características e os processos da sua própria ação); c) conhecimento da reflexão- *sobre*- a- reflexão- *na* – ação (ligada à produção de grande parte do conhecimento). 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 suas ações.

A partir de uma perspectiva diferente, L. S. Shulman, (1987, p. 8) propõe uma categorização dos saberes e do conhecimento profissional dos professores, conforme segue:

- a) Conhecimento do conteúdo;
- b) Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- c) Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- d) Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;

- e) Conhecimento dos alunos e de suas características;
- f) Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- g) Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Dentre essas 7 categorias identificadas, Shulman (1986) destaca 4 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. Esses *saberes disciplinares ou específicos* correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Em relação a esse componente do conhecimento de base para o ensino, Shulman (1987) entende que o domínio do conteúdo específico da área é essencial, pois os professores devem conhecer mais do que simples fatos, termos e conceitos de uma disciplina. “A organização e conexão das ideias, formas de pensar e de argumentar a construção do conhecimento dentro da disciplina é um fator importante”. (Shulman, 1987, p. 676). Embora o conhecimento do conteúdo específico seja imprescindível ao ensino, Wilson, Shulman e Richert (1987) ressaltam que “o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente. Embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que se seja capaz de ensinar” (Wilson, Shulman, & Richert, 1987, pp. 109 - 110). Deste ponto de vista, os saberes docentes devem contemplar o conhecimento pedagógico e didático do conteúdo de modo que seja capaz de encontrar formas para fazer a transposição didática e que isso envolva dois tipos de conhecimento da matéria, o “conhecimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria”, e, deste modo tenha uma “compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos. (Wilson, Shulman, & Richert, 1987, pp. 109 - 110).

Todavia, o autor destaca que, embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento por si só não garante que ele seja ensinado e aprendido com sucesso. Para Shulman (1987), os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros.

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 a) o conhecimento do que torna a aprendizagem de certos assuntos mais simples e de outros mais complexos; b) as preconcepções e concepções dos alunos de diferentes idades e origens; c) a capacidade do professor de dispor de procedimentos capazes de prover a organização da compreensão dos alunos, o que significa dizer que esse conhecimento é pessoal e único, além de incluir 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, desenvolvimento e 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*, ele 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.

Reconhecendo a dificuldade para categorizar os saberes docentes, Tardif (2002, p. 63) apresenta uma primeira tentativa de solução para a questão do "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor por meio de um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes no qual destaca a temporalidade e a origem social dos saberes.

Os dados compilados na Tabela 1 denotam o esforço do autor para classificar os saberes dos professores e apresentar um modelo tipológico em que são colocados em evidência as fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Tabela 1

Fontes de aquisição dos saberes e modos de integração no trabalho docente

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida, pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais 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 das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas etc.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e no contexto educacional	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho, pela socialização profissional

Nota. Fonte: “Saberes docentes e formação profissional (5a. ed.)” de, M. Tardif, 2005, Petrópolis: Editora Vozes, p. 63.

Os dados da Tabela 1 evidenciam a natureza social do saber no contexto da profissão docente. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2000, 2011, 2013) defendem a ideia da docência ligada a um repertório de saberes próprios ao ensino. Os autores afirmam que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (Tardif, 2011, p. 33), que são adquiridos ao longo da vida do professor e são mobilizados nas suas atividades de ensino, denotando que eles “não se referem somente ao sistema cognitivo, mas dependem também do contexto de ação e das histórias anteriores”. (Slomski, 2007). A posição defendida pelos autores é a de que a relação dos docentes com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos produzidos por outros, mas sua prática integra diferentes saberes, conhecimentos próprios e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente, pois, “como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar”. (Tardif, 2013, p. 557).

Os autores concluem, então, que os saberes docentes são compostos por:

- a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) - Os saberes da formação profissional podem ser denominados, de acordo com Tardif (2011, p. 36), como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, que são adquiridos nas faculdades das ciências da educação, utilizados na atuação docente. Eles envolvem um conjunto de conhecimentos pedagógicos “relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação” (Cardoso, Del Pino, & Dorneles, 2012, p. 3). Essa mobilização dos saberes na prática docente caracterizados como saberes pedagógicos, de acordo com Tardif (2011, p. 37), “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” que conduzem e orientam a atividade docente, articulados com as ciências da educação.
- b) saberes disciplinares - Os saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2011), correspondem aos diversos campos do conhecimento que se encontram integrados nas universidades por meio das disciplinas específicas, ou seja, são os saberes que nos programas de ensino superior encontram-se organizados em forma de disciplinas (Silva, 2014).
- c) saberes curriculares - Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (Tardif, 2011, p. 38), apresentados

sob a forma de programas escolares. Cardoso, Del Pino, e Dorneles (2012) explicam que esses são os saberes relacionados ao modo como as instituições de ensino gerenciam os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos alunos.

- d) saberes experienciais - Os saberes experienciais, na concepção de Tardif (2011), brotam da experiência do professor e são por ela validados. “Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2011, p. 39). Conforme apontam Slomski et al. (2020), esses saberes têm sua origem na prática, mediante a articulação e reorganização de outros saberes, diante do confronto com as condições de trabalho.

A discussão das tipologias dos saberes docentes, propostas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e de Tardif e Raymond (2000) na reflexão que fazem sobre a organização dos saberes docentes, chamam a atenção para a importância de se fazer uma leitura abrangente, pois não ocorrem de forma linear. Na Tabela 2, apresenta-se uma síntese da tipologia dos saberes docentes proposta por Shulman (1986, 1987), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002).

Tabela 2

Componentes dos saberes docentes

Categoria dos Saberes Docentes	
Shulman (1986, 1987)	Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002)
1. Conhecimento pedagógico do conteúdo (<i>pedagogical content knowledge</i>)	1. Saberes pessoais dos professores
2. Conhecimento do conteúdo disciplinar	2. Saber disciplinar que caracteriza o conhecimento específico
3. Conhecimento pedagógico em geral	3. A formação para o Magistério representado pelo conhecimento pedagógico geral
4. Conhecimento do currículo	4. Saberes curriculares que se caracteriza pelo saber pedagógico do conteúdo
5. Conhecimento do aluno e de suas características	5. Saber da experiência, caracterizado pela prática de ensino
6. Conhecimento dos contextos educativos	
7. Conhecimento dos fins educativos	

Nota. “Fonte: “Saberes docentes e formação profissional (2a. ed.)” de M. Tardif, 2002, Petrópolis: Editora Vozes, p. 63; “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”, de T. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, 1991, *Teoria & Educação*, 4, pp. 215-233; “Those who understand: Knowledge growth in teaching” de L. S. Shulman, 1986, Washington: Educational Researcher, pp. 9-10; “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, de L. S. Shulman, *Harvard Educational Review*, 57(1), p. 8.

A Tabela 2 apresenta um resumo de semelhanças e contribuições de cada autor ao estudo do saber docente. É importante salientar que, embora Shulman (1987) não faça referência ao conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência docente está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico do professor e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento

pedagógico, sendo parte da vida do docente. Já para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes experienciais são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica. Tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de “*habitus*”.

As articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional, cuja existência depende da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes na sua prática educativa (Tardif, 2011), visto que “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar”. (Tardif, 2013, p. 561). Desse modo, “há uma reflexão na ação, componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer” e no desenvolvimento não só da racionalidade científica, mas principalmente da racionalidade prática. (Gariglio & Burnier, 2014, p. 938).

Nesse contexto, ensinar exige conhecimentos próprios, pois a docência, assim como qualquer outra profissão, exige formação específica. Nesse sentido, o professor é um profissional que nunca está pronto, “está sempre se fazendo e refazendo”, uma vez que a docência é um processo complexo e desenvolve-se ao longo da trajetória, abrangendo “as dimensões pessoal, profissional e institucional” (Moraes, 2014, p. 92). Assim, no processo de ensino e aprendizagem, o professor mobiliza e produz saberes que se diferenciam em decorrência do seu próprio processo individual de construção, marcado por sua história e vivência. (Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2012).

2.3.1 Competências docentes

Nas últimas décadas, tem sido destacada a importância e o papel do professor como educador, que atento às necessidades dos seus alunos deve questionar seu “que fazer” (Freire, 1988) e ter participação ativa na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo como forma de sua concretização. Nesse contexto, a formação de professores apresenta-se como fator de melhoria da qualidade da educação. Neste estudo, os saberes e as competências necessárias para o professor universitário tornam-se o foco da atenção. Este estudo vale-se do conceito de competências, segundo Libâneo (2001, p. 74), que afirma que “*saberes* são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, *competências* são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente

sua profissão”. Percebe-se que as competências fazem parte dos conhecimentos e que podem ser identificadas nas ações docentes, todavia, Tardif (2000, p. 212) chama a atenção para a necessidade de atribuir “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Corroborando com essa visão do conceito de competência, Perrenoud (2000, p. 15) entende que os saberes estão contidos no termo “competências”, ao definir competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Essa capacidade não deve ser confundida com objetivos comportamentais, comportamentos rotineiros, condutas e prática observáveis, como são entendidas no tecnicismo educacional, mas as competências estão vinculadas “a conhecimentos e a atividades cognitivas, e não apenas a habilidades e procedimentos práticos”. (Libâneo, 2001, p. 75).

Todavia, Cunha (2002) destaca a pouca valorização e incentivo por parte da universidade pela investigação sobre a própria docência e os processos pedagógicos vivenciados, mesmo esses constituindo uma dimensão da pesquisa. Isso indica uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica e a indicação de que a docência não necessita do estatuto profissional requerido como em outras profissões. Assim, não se prioriza o processo de aprendizagem da docência universitária pela ausência de política que fomente o desenvolvimento profissional, “profissionalidade”, dos docentes e a valorização da prática pedagógica. O foco tem sido nos componentes da pesquisa e na produção científica, todavia, a maioria dos mestres e doutores tem apenas o ensino como centro da sua atuação, dessa forma, a existência de uma titulação de mestre ou de doutor não tem sido garantia de qualidade no ensino de docentes universitários. De acordo com Nunes (2001, p. 28), a falta de uma legislação específica que respalde a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, faz com que a preparação para o exercício do magistério superior ocorra, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, todavia, raros são os programas de pós-graduação que incluem formação para a docência na área da ciência a que se destinam.

Isso fica evidente, pois, nas atividades e requisitos dos programas de pós-graduação, os estudos sobre a prática pedagógica no ensino superior ocupam um espaço muito limitado, em que, na maioria dos casos, como afirmam Slomski et al. (2013), quando existe alguma formação para a docência, ela se limita a oferta de uma disciplina de metodologia do ensino superior durante a pós-graduação, com carga horária média de 60 horas, sendo ainda insuficiente para uma formação pedagógica de qualidade. Todavia, entende-se que a formação

pedagógica não é garantia de qualidade no exercício da docência, “mas sua ausência desqualifica o processo de ensino-aprendizagem, pois não contempla os recursos na mediação de aprendizagem entre quem ensina e quem aprende”. (Laffin, 2002, p. 116). Em acordo, Masetto (2003) completa essas ideias, acrescentando que, na maioria das vezes, esse é o ponto mais difícil dos professores universitários, “quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino”. (Masetto, 2003, p. 20).

Quanto a essa situação em que se encontram os docentes mediante os desafios e as exigências da docência, Saviani (1996, p. 149) afirma que as IES pouco se preocupam com a formação dos docentes, “isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”, isso pode ocorrer pelo fato de não haver exigências na legislação quanto à formação pedagógica para a docência no ensino superior. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a formação pedagógica acaba ficando a cargo de cada instituição que fornece os cursos de pós-graduação, não tendo garantias de que a universidade estará engajada com uma formação pedagógica de qualidade aos seus pós-graduandos.

Nessa lógica, Veiga e Castanho (2000) ressaltam que, em vista da especificidade e identidade da profissão docente se centrar no ensino, “é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”. (Veiga & Castanho, 2000, p. 90). Em acréscimo a essas observações, Vasconcelos (2000) postula que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (Vasconcelos, 2000, p. 31).

Essa assertiva denota que a docência envolve não apenas conhecimentos técnicos, mas essencialmente valores e atitudes. Sabe-se que a profissão docente vai assumindo determinadas características e, assim, exige determinado perfil de competências docentes, a fim de atender aos desafios e às necessidades educacionais do momento. Devido às novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos alunos e dos meios de comunicação e informação etc., todas as profissões exigem um conjunto de competências necessárias ao adequado exercício profissional, que devem ser pautadas no desenvolvimento de capacidades

subjetivas de modo a possibilitar uma atuação nas situações de trabalho, a serviço de interesses coletivos (Libâneo, 2001). Diante disso, autores como Freire (2002), Masetto (2003) Saviani (1996) e Zabalza (2005) elencaram uma lista de competências que permitem maior entendimento da profissão docente. Freire (2002, pp. 12-54) propõe uma matriz de saberes necessários à prática educativa, interrelacionados, conforme a Tabela 3.

Tabela 3

Competências docentes na perspectiva de Freire (2002)

Competências docentes elencadas por Freire (2002, pp. 12-54)	
Não há docência sem discência	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ensinar exige rigorosidade. 2 Ensinar exige pesquisa. 3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. 4 Ensinar exige criticidade. 5 Ensinar exige estética e ética. 6 Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. 7 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. 8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. 9 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
Ensinar não é transferir conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ensinar exige consciência do inacabamento. 2 Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. 3 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. 4 Ensinar exige bom senso. 5 Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. 6 Ensinar exige apreensão da realidade. 7 Ensinar exige alegria e esperança. 8 Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. 9 Ensinar exige curiosidade.
Ensinar é uma especificidade humana	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. 2 Ensinar exige comprometimento. 3 Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. 4 Ensinar exige liberdade e autoridade. 5 Ensinar exige tomada consciente de decisões. 6 Ensinar exige saber escutar. 7 Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. 8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. 9 Ensinar exige querer bem aos educandos.

Nota. Fonte: “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (25a. ed.)” de, Freire, P. 2002, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, pp. 12-54.

Freire (2002) defende a ideia de que a docência, assim como outras profissões, demanda saberes próprios para sua atuação. O autor considera que os saberes listados são fundamentais à prática educativo-crítica e devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Para o autor, a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação docente, desenvolvida no ofício da profissão. Nas diversas situações que se apresentam, o profissional mobiliza competências específicas, independentes umas das outras, para tratar e resolver o problema.

Em contribuição, Saviani (1996, pp. 148-149) elenca as competências necessárias ao professor como sendo: a) Saber atitudinal; b) Saber crítico-contextual; c) Saberes específicos; d) Saber pedagógico; e) Saber didático-curricular. Para esse autor, essas competências são mobilizadas pelos docentes em ação. Em acordo, Masetto (2003, pp. 30-41) e Zabalza (2005, pp. 22-122) discorrem que as competências resultam da articulação entre o pensamento e a ação docente que situadas desenham a identidade do professor. O profissional mobiliza competências específicas, independentes umas das outras, para tratar e resolver problemas. Os autores elencam competências docentes conforme a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4

Competências docentes na perspectiva de Zabalza (2005) e Masetto (2003)

Competências docente elencadas por Masetto (2003, pp. 30-41)	
1	Competência em uma área específica do conhecimento
2	Competência na área Pedagógica (processo de ensino-aprendizagem; concepção e gestão de currículo; relação-professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem; domínio da tecnologia educacional)
3	Competência da dimensão Política
Competências docente elencadas por Zabalza (2005, pp. 108- 122)	
1	Capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem
2	Selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares
3	Fornecer informações e explicações abrangentes
4	Alfabetização tecnologia e gestão didática das TIC
5	Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem
6	Interagir de forma construtiva com os alunos
7	Tutoria e acompanhamento de alunos
8	Refletir e investigar o ensino
9	Envolver-se institucionalmente

Nota. Fonte: “Competência pedagógica do professor universitário (4a reimpr).” de, Masetto, M. T. 2012, São Paulo: Sammus editorial, pp. 30-41; “Competências docentes. In Conferência en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali” de, Zabalza, M. A. 2005, February, Colombia, pp. 108-122.

Masetto (2003, pp. 30-41) e Zabalza (2005, pp. 22-122) discorrem que as competências abordadas apoiam o saber-fazer docente e deveriam ser consideradas pela política de formação docente. Outro autor que se voltou para o estudo e a proposição de competências docentes é Libâneo (2001, p.71), o qual, em seu estudo, elencou uma matriz de competências, conforme a Tabela 5.

Tabela 5

Competências docentes na perspectiva de Libâneo (2001)

Competências docentes elencadas por Libâneo (2001, p. 71)	
1	Dominar e exercer a profissão de professor
2	Refletir sobre sua prática, inovar, auto-formar-se
3	Dominar as disciplinas a ensinar e suas didáticas
4	Servir-se das ciências humanas e sociais como base de análise de situações educativas complexas.
5	Assumir a dimensão educativa do ensino.
6	Conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino.
7	Considerar a diversidade dos alunos
8	Assumir as dimensões relacionais no ensino
9	Integrar componente ética à prática cotidiana.
10	Trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.
11	Servir-se conscientemente das tecnologias
12	Manter uma relação crítica e autônoma com os saberes.
13	Capacitar-se a realizar pesquisas e análise de situações educativas e de ensino
14	Desenvolver competências do pensar, para tornar-se sujeito pensante e crítico.
15	Ser sensível aos problemas emergentes em situações práticas, saber diagnosticá-los e enfrentá-los
16	Desenvolver sólida cultura geral

Nota. Fonte: “Organização e gestão da escola: teoria e prática” de, Libâneo, J. C. 2001, Goiânia: Alternativa, p. 71.

Conforme a Tabela 5, a identidade profissional demanda um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam o trabalho dos professores. Essas capacidades não se confundem com atividades rotineiras e repetitivas, condutas e práticas observáveis, tal como vistos e tratados pelo paradigma positivista e pelo tecnicismo educacional, ou mesmo compreendido pelo modelo behaviorista. Sendo assim, autores como Libâneo (2001) entendem as competências como capacidades, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes requeridas para garantir que o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de educação façam parte da *profissionalidade docente*. Sendo assim, “o processo de construção da profissionalidade é tomado, portanto, como o modo pelo qual os professores adquirem tais competências profissionais” (Crecci, 2016, p. 70).

Entretanto, outros autores compreendem a profissionalidade como um processo de negociação e constituição da identidade docente a partir de suas especificidades. Essas perspectivas “permitem um movimento que culmina em imagens interpretativas e subjetivas da docência, assim, consistiria nos modos subjetivos de um professor ser/estar na profissão” (Crecci, 2016, p. 71). Desse ponto de vista, Sacristán (1995, p. 65) discute a especificidade do trabalho docente e conceitua profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Nesse contexto, a profissão docente vai assumindo determinadas características que tornam necessário o desenvolvimento delas como pré-requisitos essenciais para a profissionalização dos docentes e, assim, a melhoria da qualidade da educação.

2.4 Situações conflitivas e aprendizagem da docência

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 (Anastácio, 2017; Bráz & Silva, 2015; Atai & Nejadghanbar, 2017; Duek, 2020; Gauthier et al., 1998; Nono & Mizukami, 2001, 2008; Nóvoa, 1992, 2002, 2017; Roblin & Margalef, 2013; Schön, 1987; L. S. Shulman, 1986, 1987, 2000; Slomski et al., 2020; Tardif, 2000, 2002, 2013; Zottman et al., 2013). Nesses estudos, o ensino é visto como um processo complexo, incerto, singular e de grandes exigências no aspecto cognitivo (Clark & Peterson, 1990), enquanto os professores são identificados como profissionais reflexivos e teorizadores, “que colocam problemas, desafiam rotinas comuns, identificam discrepâncias entre suas teorias e suas práticas e tentam tornar seu conhecimento tácito mais visível por meio de investigação e reflexão sistemáticas”. (Roblin e Margalef, 2013).

Nas diferentes áreas do conhecimento, os profissionais desenvolveram formas de acumular e compartilhar conhecimentos; por exemplo, os médicos, que podem recorrer a uma série de casos documentados para procurar tentativas e descobertas de outros médicos no tratamento de doenças específicas, e os advogados, que têm acesso a casos julgados e documentados, porém os professores não têm um conjunto consistente de situações conflitivas da prática de ensino para recorrer quando precisam de ideias e exemplos sobre como agir perante situações dilemáticas (Nono & Mizukami, 2008). As situações conflitivas da prática de ensino são experiências profissionais docentes e, para Zabalza (2019, p. 13), “cada experiência é uma janela aberta” não só do que foi feito com aluno, mas para “o pensamento pedagógico de seus educadores. Esperançosamente, elas podem ser usadas para que outras pessoas sejam encorajadas a contar as suas e assim enriquecer o repertório de exemplos disponíveis para que quem quiser ou precisar possa usá-los como referência”. Desse modo, registrar os casos e as reflexões permite formar um patrimônio da profissão, além de ser necessário ao acúmulo de conhecimento e renovação das práticas, pois “uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente” Nóvoa (2017, p. 1129).

Os casos têm sido apresentados como uma estratégia de formação docente, desse modo, a oportunidade para aprimorar políticas e programas de desenvolvimento profissional (Tan, Chang e Teng, 2015). Na medida em que permitem revisitar as situações da prática, os casos constituem oportunidade do professor explicitar e (re)avaliar seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como de refletir sobre a prática profissional

exercida (Domingues, 2013), contribuindo, desse modo, com estratégia para “estimular o processo de reflexão dos professores em seu desenvolvimento profissional” (Rocha, 2012, p. 160).

L. S. Shulman (1986, p.11) aborda o conhecimento de casos, como um tipo de conhecimento necessário, que pode ser utilizado tanto para ensino da prática, quanto da teoria, pois ele defende o desenvolvimento de uma “literatura de caso cuja organização e uso sejam profunda e autoconscientemente teóricas”. Para o autor, o “conhecimento de caso é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos” e, como os casos são a descrição de eventos, é o conhecimento presentes neles, que os tornam casos (L. S. Shulman, 1986, p.11). O autor propõe a existência de três tipos de casos: *Protótipos*, *Precedentes* e *Parábolas*. Segundo ele, os casos mais comuns são os do tipo precedentes, que “capturam e comunicam princípios de prática ou máximas” (L. S. Shulman, 1986, p.11), casos que relatam uma situação em que um professor em particular ensinou algo ou conseguiu colocar sob controle uma sala de aula com jovens, que apresentavam mal comportamento, ou seja, “o modo como um professor ensinou, ou atuou pedagogicamente em sala de aula”. (Oliveira, 2016, p. 43).

Os casos do tipo protótipos “exemplificam princípios teóricos”, são exemplos ilustrações e proposições teóricas, que se constituem nas ferramentas mais poderosas que um professor pode usar (L. S. Shulman, 1986, p.11). Por fim, há o uso do valor moral ou narrativo encontrado nos casos do tipo parábolas, que “é um caso cujo valor está na comunicação de valores e normas, proposições que ocupam o próprio coração do ensino como profissão e como ofício” (L. S. Shulman, 1986, p.12). Apesar da classificação, pode acontecer de um caso caracterizar-se por ter as características de mais de um tipo de caso, podendo servir tanto como protótipo quanto como precedente, por exemplo.

Os dilemas dos professores geralmente surgem como consequência de um relacionamento conflituoso, uma situação de oposição, desacordo ou confronto entre posições (Monereo, 2019). Elas são, assim, situações reais e complexas vividas por docentes, exemplos do modo como o professor conduziu uma aula, tendo em vista os problemas que aconteceram e como foram enfrentados, nunca desconsiderando os diferentes contextos, escolas e alunos. Diante disso, as situações da prática de ensino podem ser úteis tanto para professores iniciantes, quanto para os mais experientes (Rocha, 2012 e Zottmann et al., 2013), isso acontece porque, “ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos docentes, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas preconceções, podendo examinar a validade de tal situação frente à complexidade da prática de sala de aula”

(Anastácio, 2017, p. 45). Ademais, o uso das situações da prática não se limita apenas a “bons” ou “maus” exemplos, pois, conforme apontam Heemsoth e Kleickmann (2018), a reflexão sobre ambos os tipos de exemplos promovem maiores ganhos e mudanças de crenças mais profundas, do que quando os professores refletem apenas sobre um dos tipos de exemplos.

Domingues (2007) aponta que os casos da prática de ensino se destacam com potencial para a aprendizagem da docência por apresentarem diferentes situações da trajetória. Ademais, segundo Shapira-Lishchinsky (2011), eles podem ser utilizados como uma ferramenta de mitigação de tensões éticas na educação, além de consistir em um meio para os professores refletirem sobre os tipos de conflitos que podem vivenciar, de modo a racionalizar sua prática, conforme evidenciado por Hall e Townsend (2017). Os casos da prática educativa são ferramentas de reflexão, tanto para o professor que os elabora, quanto para o professor que os analisa, pois, ao elaborar, o professor precisa repensar suas ações e rememorar os conhecimentos utilizados na situação narrada, e ao analisar, os professores discutem, repensam e podem modificar sua prática (Anastácio, 2017).

Desse modo, os professores que refletem sobre seus incidentes críticos, mantendo relatos escritos sobre eles ou compartilhando-os com seus pares, “podem rastrear suas crenças e a identidade com a qual se definem e ver onde fizeram a coisa certa ou errada, eles podem começar a tentar fazer mudanças em suas crenças e sua identidade profissional pode ser moldada e reformulada”. (Atai & Nejadghanbar, 2017, p. 45). Nota-se que a análise e a elaboração de casos de ensino podem desenvolver e explicitar o conhecimento profissional do professor, “já que possibilita o estudo de várias temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento; a revisão de concepções sobre ensino, aprendizagem, aluno, disciplina, avaliação, dificuldades de aprendizagem etc.” (Gariglio & Reis, 2016, p. 921). Tudo isso promove o desenvolvimento e a explicitação do conhecimento profissional.

Para Harrison e Lee (2010, p. 4), os incidentes críticos surgem como “pontos de virada profissional”, carregados emocionalmente e com potencial para “insights e mudanças”, a depender das ações e reações dos docentes. Nesse sentido, os casos são vistos como um instrumento reflexivo que pode ser usado na formação e no desenvolvimento profissional da docência, visto que, segundo os autores, esse tipo de narrativa traz “para a cena principal o panorama detalhado dos dilemas cotidianos enfrentados”. (Harrison & Lee, 2010, p. 4). Em acordo Galvão (2005) diz que o potencial reflexivo das situações da prática de ensino provém do fato de que o professor, ao contar a situação vivida, tem uma oportunidade de compreender as causas e consequências, desenvolver novas estratégias, conhecer mais de si

mesmo, entender os efeitos das atitudes, reconhecer limites pessoais, redefinir modos de agir e identificar as aprendizagens. A autora acrescenta ainda que as situações da prática têm potencial formativo, pois põem em confronto os diversos saberes “provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (Galvão, 2005, p. 343). Nesta mesma lógica, Toompalu, Leijen e Kullasepp (2016, p.15) acrescentam que tais situações facilitam a “obtenção de habilidades psicológicas de enfrentamento para ajudar a lidar melhor com situações emocionalmente difíceis relacionadas a alunos e colegas”.

Além de serem mecanismos de reflexão e de formação profissional, Lacerda (2012) observou que as situações conflitivas contribuem para a elaboração dos saberes docentes, tanto na dimensão investigativa, quanto formativa. Essas situações conflitivas de ensino também podem promover uma comunicação entre a teoria e a prática, pois, conforme os educadores são envolvidos em discussões sobre as situações conflitivas, eles criam vínculos colaborativos. (L. S. Shulman, 2000).

Com base em suas pesquisas, L. S. Shulman (2000, p. 4) afirma que as situações conflitivas de ensino, quando usadas adequadamente,

podem ajudar os professores a unir teoria e prática, identificar problemas e enquadrar problemas em situações ambíguas, interpretar situações de múltiplas perspectivas, identificar pontos de decisão cruciais e possibilidades de ação, reconhecer potenciais riscos e benefícios inerentes a qualquer curso de ação, e identificar e testar princípios de ensino em situações reais de sala de aula.

As contribuições das situações conflitivas para a formação docente ainda não têm sido consideradas e valorizadas, em especial, no ensino superior, em que são os “pendores naturais” que apoiam o ingresso dos professores no magistério. Apesar da importância das situações conflitivas da prática de ensino para o aprendizado da docência, “a literatura brasileira ainda é muito escassa em relação à produção”. (Domingues, 2007. p. 33).

2.5 Estudos já realizados sobre situações vivenciadas na prática de ensino

As pesquisas sobre a aprendizagem profissional da docência e a estratégia “caso de ensino” ganharam maior espaço na área da formação de docentes, principalmente para o ensino fundamental a partir dos estudos de Mizukami (dados de 2001, 2002, 2003, 2004, entre outros), os quais representaram uma mudança de perspectiva sobre a formação docente. Nesse sentido, o professor e a sua prática foram colocados no centro das investigações e um repertório de conhecimentos básicos para o ensino passou a ser considerado fundamental, de modo à docência deixar de ser vista como “vocação” para ser valorizada como profissão.

Com o intuito de apresentar o atual estágio da discussão sobre o uso de caso da prática de ensino na aprendizagem da docência, apresenta-se um conjunto de estudos desenvolvidos sobre esta temática. No âmbito nacional, destacam-se os estudos de autores como: Anastácio (2017), Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015), Bráz e Silva (2015), Domingues (2013), Duarte e Calil (2020), Duek (2020), Duek, Domingues, Mizukami, Martins (2020), Gariglio e Reis (2016), Rocha (2012), Rodrigues, Mizukami, Rocha, Domingues (2017) e Slomski et al. (2020), que abordaram situações vivenciadas na prática do ensino e a possibilidade de uso dessas para a formação docente. Já no âmbito estrangeiro, destacam-se estudos como: Atai e Nejadghanbar (2017), Hall e Townsend (2017), Harrison e Lee (2010), Heemsoth e Kleickmann (2018), Monereo (2019), Roblin e Margalef (2013), Shapira-Lishchinsky (2011), Tan, Chang e Teng (2015), Toompalu, Leijen e Kullasepp (2016), Zottmann et al. (2013).

Rocha (2012) valeu-se de “casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação” e investigou se essas situações da prática de ensino produziram resultados satisfatórios quando utilizadas para potencializar as reflexões sobre a formação de professores. O estudo foi realizado sob a abordagem qualitativa, com a colaboração de 17 mestrandos, divididos em 3 grupos, cuja incumbência foi ler os subsídios teóricos, discutir e interpretar o caso de ensino que lhes fora atribuído e produzir um relatório. Por meio da análise dos relatórios e das observações, oriundas do acompanhamento das aulas, a autora observou que os mestrandos estabeleceram associações entre os estudos e as narrativas e, em alguns momentos, colocaram-se como atores. Adicionalmente, a pesquisa revelou que, quando os alunos leem os casos de ensino, eles refletem sobre os teóricos estudados na disciplina e acabam revisitando os próprios eventos, ocorridos durante sua formação. Dessa forma, a autora conclui que os casos de ensino promovem o avanço na formação de professores, tanto para os que escrevem casos de ensino, quanto para os que os leem e os estudam.

Em seu estudo, Domingues (2013) focou no desenvolvimento profissional docente, cujo objetivo foi o de analisar situações da prática de ensino vividas por professoras alfabetizadoras ao utilizarem casos de ensino como instrumento formativo e investigativo em um ambiente de educação a distância. O método utilizado foi o uso de casos que retrataram eventos relacionados ao cotidiano de dezesseis docentes do Ensino Fundamental I. Ao analisar e elaborar casos de ensino, os professores tiveram a oportunidade de explicitar e (re)avaliar seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como de refletir sobre a prática profissional exercida. As conclusões do trabalho revelam o potencial dos casos de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes.

O estudo de Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) mapeou os principais problemas enfrentados no exercício da docência na área Contábil, quando do ingresso na carreira, bem como nas fases posteriores. O estudo foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, o instrumento de coleta foi um questionário desenvolvido por Araújo et al (2015) a partir dos ciclos de vida propostos por Huberman e dos problemas levantados por Veenman. Foram coletados dados de uma amostra de 574 professores brasileiros, os quais foram validados por meio da Técnica Delphi. Os resultados indicaram que os principais problemas enfrentados pelos docentes envolvem: “falta de motivação dos alunos”; “heterogeneidade das classes”; “salas muito grandes”; “falta de tempo”; e “quantidade de trabalho administrativo”, sendo esse último mais frequente em instituições públicas. Ademais, os problemas tendem a ser os mesmos, independentemente do ciclo de vida, porém são mais intensos em início de carreira, além de o nível de titulação também influenciar no tipo de problema enfrentado. Os autores concluíram que há uma necessidade de formação pedagógica dos docentes para que possam superar os problemas enfrentados em situações de ensino.

O estudo de Bráz e Silva (2015) sobre situações da prática de ensino explorou as vivências formativas de professores da área de física e avaliou as contribuições do uso da metodologia de ensino de casos na formação desses profissionais. Na pesquisa de abordagem qualitativa, foram coletados e analisados 05 casos registrados no blog “Formação com Autoria”, os quais abordaram as seguintes temáticas: a importância da busca de melhor desempenho pelos próprios alunos; a formação não impede a existência de limitações no exercício da docência; as diferenças entre metodologia de ensino em cursinhos e escola; a rotina dos docentes; a necessidade de trazer inovações para a sala de aula. Os pesquisadores concluíram que o uso da metodologia de ensino de casos possibilita o auto direcionamento de aprendizagem de uma maneira mais dinâmica e eficiente, explorando a capacidade de análise e de organização de ideias, a fim de que seja encontrada a melhor resposta para o caso trabalhado.

Gariglio e Reis (2016) analisaram o processo de iniciação na docência de professores licenciados em educação física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Os autores realizaram uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio de entrevista com 13 professores da área, com até três anos de experiência. Sete desses docentes escreveram um caso de ensino, os quais foram convidados para uma segunda entrevista, a fim de aprofundar a análise. Os casos permitiram constatar que a inserção profissional lhes proporcionou sentimentos positivos em relação à docência quando tiveram de lidar com problemas e dilemas desse nível de ensino. Todavia, os autores

detectaram que as dificuldades enfrentadas pelos professores estão em organizar didaticamente o currículo escolar de ensino de educação física que, segundo os próprios professores, decorre da falta de referências didáticas para auxílio nesse processo. Com base nisso, os pesquisadores concluíram que as particularidades de experiências vividas e as percepções sobre o processo de desenvolvimento profissional são fortemente relacionadas ao campo da disciplina que o professor ministra.

A presente pesquisa teve por base o estudo de Anastácio (2017), que investigou os saberes presentes nos casos de ensino relatados por professores de Ciências Contábeis. A metodologia utilizada pelo autor foi a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevista em profundidade junto a professores – pesquisadores que atuam em curso de graduação na área Contábil. Os resultados apontam conhecimentos apreendidos pelos professores colaboradores, tais como: a) disposição para enfrentar os dilemas éticos da docência; b) capacidade de reflexão sobre a própria prática; c) compreensão de que a avaliação é uma estratégia para desenvolver a honestidade, aprendizagem e valorizar a profissão Contábil. A conclusão apontada pela autora é a de que os saberes evidenciados nos casos de ensino, relatados pelos professores colaboradores, são oriundos do saber específico das disciplinas e dos adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e acadêmica, na prática e com os pares.

O estudo de Rodrigues, Mizukami, Rocha e Domingues (2017) analisou a base de conhecimentos de professores alfabetizadores a partir de leitura e reflexão de casos de ensino. Na pesquisa de abordagem qualitativa, os casos de ensino foram acessados por dezesseis professoras alfabetizadoras, com idade e tempo de experiência variados. O procedimento adotado foi o de submeter o caso de ensino à leitura dos professores alfabetizadores, seguido de algumas indagações. Os resultados apontaram que a narrativa do caso de ensino potencializa reflexões e discussões sobre prática docente, construção do conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento de conteúdo específico, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional. Os autores concluíram que os casos de ensino devem ser utilizados como instrumentos reflexivos em eventos formativos de desenvolvimento profissional da docência.

Slomski et al. (2020) analisaram os tipos de saberes presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em Ciências Contábeis, porém restrito ao ambiente de instituições públicas de ensino superior. A pesquisa foi exploratória e de abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade junto a professores – pesquisadores que atuam em curso de ciências contábeis.

Os casos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados abordaram três tipos de situações problemas vividos no processo de ensino aprendizagem: o uso de tecnologias na educação; métodos de ensino e o comportamento dos estudantes. Esses achados revelam que o conjunto de saberes e crenças sobre o ato de ensinar e de aprender influenciam a tomada de decisão dos professores. Portanto, as conclusões do estudo são as de que os casos da prática educativa se apresentam como uma oportunidade para a aproximação dos saberes docentes e para a compreensão do processo de aprendizagem da profissão.

Duarte e Calil (2020) realizaram um estudo que objetivou analisar situações da prática de ensino, classificadas como caso de ensino. O estudo teve uma abordagem qualitativa e contou com 4 professores de Língua Espanhola, os quais atuavam em uma instituição de Ensino Superior, localizada na região do Vale do Paraíba. Os professores relataram quatro casos de ensino, direcionados e aprofundados por questões fundamentadas nas categorias da base de conhecimento propostas por Shulman (2014): conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. A possibilidade de codificar os conhecimentos adquiridos na prática por esses docentes também foi motivadora da pesquisa. Os principais resultados encontrados apontam que é válido a) desenvolver a aprendizagem dos alunos sob uma perspectiva integral; b) aprender com a própria experiência; c) compartilhar casos de ensino no intuito de agregar experiências de companheiros ao próprio conhecimento profissional; e d) aumentar as chances de aprendizagem dos alunos. A conclusão apresentada foi a de que as categorias da base do conhecimento elencadas por Shulman (2014) reforçam a ideia de que os casos de ensino são ferramentas de reflexão sobre a prática pedagógica e seus encaminhamentos.

Duek (2020) analisou o potencial reflexivo de relatos de situações da prática para professoras que exercem a docência junto a alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa seguiu o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção, desenvolvida em uma escola de rede pública da cidade de Natal para a qual oito professoras colaboraram. Foram utilizados casos de ensino em dois momentos: 1) na realização de análise individual e coletiva de casos existente na literatura e 2) na elaboração de um caso de ensino pelas professoras colaboradoras, seguida de uma discussão coletiva. Os resultados indicaram que a elaboração de casos pelas professoras promoveu a reflexão, mostrando-se importante para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Esse processo de descrição das situações da prática permitiu que teorias e conhecimentos fossem sistematizados, embasando as ações pedagógicas, além de permitir a troca de experiências e informações entre os pares. Desse modo, a autora concluiu que os casos de ensino

proporcionam oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional, configurando, portanto, uma possível ferramenta a ser utilizada em pesquisas e em processos de formação continuada.

Duek, Domingues, Mizukami e Martins (2020) refletiram sobre o potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de situações da prática, classificadas por eles como “casos de ensino”, dentro de um contexto de educação inclusiva. Metodologicamente, a abordagem da pesquisa foi construtiva-colaborativa de investigação e teve a colaboração de oito professoras de uma escola pública municipal, as quais relataram seus próprios casos de ensino, utilizados como fonte de dados. Os resultados demonstraram que os casos de ensino contribuem para a ampliação de conhecimentos sobre inclusão de alunos com deficiência, ocasionando questionamentos sobre a prática pedagógica, a fim de redimensioná-la. Por fim, concluiu-se que os casos de ensino são potencializadores da aprendizagem e da reflexão docente, mostrando a possibilidade formativa deles dentro do ambiente de ensino inclusivo.

No âmbito internacional, o estudo de Harrison e Lee (2010) investigou situações vivenciadas na prática de ensino como estratégia de formação docente, classificando-as como incidentes críticos. Os colaboradores foram convidados a relatar incidentes críticos vividos na prática de ensino. A pesquisa baseou-se em duas amostras, uma de 170 professores, coletadas entre 2007-2008, e outra de 180 professores, entre 2008-2009, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que o uso de incidentes críticos, bem como de suas análises, funcionou como ponto de virada profissional para muitos dos professores em processo formativo, isso é ainda mais efetivo quando ocorrem conversas direcionadas à discussão dos incidentes críticos. O fomento da comunicação e da expressão individual trouxe resultados positivos, uma vez que foi detectado que os professores supervisores precisam de maior apoio para desenvolver sua consciência e habilidade nas conversas sobre aprendizagem profissional. Os autores concluíram que a análise dos incidentes críticos produzidos pelos professores tem potencial para apoiar pesquisas que buscam compreender as práticas reflexivas de professores nos diferentes contextos.

O estudo de Shapira-Lishchinsky (2011) objetivou explorar dilemas éticos em incidentes críticos vivenciados por professores de escolas Israelenses de ensino. As situações vivenciadas na prática de ensino nesse estudo são apresentadas como situações conflituosas, utilizadas para promover maior conscientização e compreensão de dilemas éticos. Foram entrevistados 50 professores, identificados individualmente com um código, ao qual todas as informações foram associadas e analisadas por meio de codificação em três estágios. Os resultados mostraram que os dilemas éticos em incidentes críticos, mais frequentemente

encontrados, são os da categoria “clima de preocupação versus clima formal”, indicando que cuidar de outras pessoas é um valor considerado muito importante pelos professores ao lidarem com os dilemas éticos. Foi detectado também que, ao recontar os incidentes críticos, os professores expressaram arrependimento, emoções negativas e memórias dolorosas, verificou-se também que muitos dos dilemas éticos decorrem da falta de autoconfiança em habilidades educacionais e de um sentimento de medo de agir inadequadamente. O autor sugere maior atenção, esclarecimentos e discussões sobre o conhecimento ético dos professores, além dos valores e crenças a esses conhecimentos atrelados, pois isso poderia fornecer um senso maior de profissionalismo e base para a renovação de culturas escolares, indicando que os incidentes críticos podem ser utilizados como um instrumento de ajuda aos professores, a fim de lidarem melhor com seus próprios dilemas éticos.

O estudo de Roblin e Margalef (2013) analisou os aspectos interpessoais e intrapessoais de dilemas vivenciados por cinco professores universitários ao se envolverem em um inquérito colaborativo, bem como suas reações frente aos dilemas e como isso contribuiu para o desenvolvimento profissional. Foi realizado um estudo de caso, cujos dados foram coletados ao longo de nove meses por meio de entrevistas em profundidade, sessões de trabalho, observação dos participantes e narrativas de professores. Os dados foram codificados com o auxílio do software Atlas.ti e categorizados, demonstrando que os professores souberam identificar os dilemas, mas nem todos tentaram gerenciá-los, ademais o ritmo e a profundidade com que cada professor tomou conhecimento dos dilemas e a maneira como os gerenciou variaram significativamente. Para os professores, que se engajaram nos dilemas oriundos das atividades coletivas, houve ganho de aprendizagem e reconhecimento dos dilemas, além disso, o grau de envolvimento nesses permitiu que os professores voltassem o olhar sobre suas crenças e práticas de educação, fortalecendo a reflexão crítica. As autoras concluíram que os dilemas podem ser oportunidades para aprender a profissão e melhorar a atuação docente ou serem fontes de frustrações que incorrem em não envolvimento ou participação. Por isso, torna-se emergencial prestar apoio aos professores, a fim de que eles possam se beneficiar positivamente de dilemas e situações vivenciadas na prática de ensino. Os dilemas vivenciados pelos professores investigados e o modo como esses dilemas foram gerenciados foram objetos de investigação deste estudo, o qual tem como um de seus objetivos identificar as estratégias de ação frente aos problemas vivenciados em vista da melhor aprendizagem dos estudantes.

Zottmann et al. (2013) usaram o método do “caso de ensino” para analisarem situações da prática de ensino, as quais estão gravadas em vídeo e compartilhadas em ambiente virtual

de aprendizagem colaborativa. Os autores realizaram um estudo empírico com o objetivo de examinar os efeitos de diferentes níveis da experiência de ensino em aplicação, aquisição e convergência de conhecimento. Para a realização do estudo, foram selecionados e analisados 06 casos, dispostos em vídeo de aulas de cursos para educação de adultos, por cinco especialistas em ciências da educação, estudos de inglês, linguística e formação de professores. Além disso, foram fornecidos subsídios de apoio às teorias aplicáveis a cada um dos casos. O conhecimento dos participantes do estudo foi avaliado em dois momentos: antes de trabalhar com os casos de treinamento, foi realizado um pré-teste de conhecimento com 38 itens estruturados; em um segundo momento, com o intuito de investigar o conhecimento aplicado durante as fases colaborativas de pequenos grupos, as discussões sobre os casos foram gravadas em vídeo e depois segmentadas e codificadas por meio da ferramenta de software Videograph. Os sinalizadores, demonstrados pelos alunos no vídeo, indicaram o grau de atenção compartilhado por eles, além de seus comportamentos.

Os resultados mostraram que os professores mais experientes têm menos conhecimento declarativo do que os menos experientes e que a metodologia do caso de ensino não diminuiu a lacuna de conhecimento entre eles. Os resultados ainda revelaram uma relação positiva substancial entre a aplicação e a aquisição de conhecimento. Quanto ao foco compartilhado, esse era maior nos professores em formação, porém mudou substancialmente nos professores experientes, no decorrer da pesquisa, mostrando que, para eles, aumentou o índice de perspectivas sobre quais conceitos eram aplicáveis ao caso. Já no critério comportamento, os resultados mostraram desempenho similar entre os professores em processo de formação e os experientes. A conclusão dos pesquisadores é a de que a experiência de ensino influenciou fortemente nos processos e nos resultados da aprendizagem baseada em casos, mas não diminuiu a lacuna de conhecimento entre professores em formação e experientes, por isso, entende-se que, dado o nível de experiência de cada professor, para gerar um aprendizado baseado em casos, é necessário oferecer diferentes meios de apoio instrucional.

Tan, Chang e Teng (2015) identificaram situações da prática de ensino e classificaram-nas como tensões e dilemas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 14 professores e analisados por meio de uma codificação temática, a fim de determinar os temas relacionados às tensões descritas pelos professores, quando confrontados com decisões relativas a questões de desenvolvimento profissional. Das análises, surgiram três dilemas: 1) referente à formação continuada, se o professor deve optar por uma que atenda a suas próprias necessidades ou se ela deve ser sugerida por colegas e

pela organização; 2) relacionado ao senso de responsabilidade dos professores com seus alunos, quando se envolvem em atividades de desenvolvimento profissional, pois há uma preocupação se o aprendizado dos alunos será afetado pela sua ausência; 3) referente às atividades de desenvolvimento profissional, se elas devem ser obrigatórias ou não. Como conclusão, a pesquisa destaca a necessidade de compreender as tensões e os dilemas vivenciados na prática e as experiências dos professores, as quais permitem aprimorar políticas e os programas de desenvolvimento profissional.

Toompalu, Leijen e Kullasepp (2016) valeram-se de casos de ensino como método de estudo para formação de professores e identificaram-nos como dilemas pedagógicos. O objetivo foi investigar a comunicação sobre expectativas de papéis profissionais e sentimentos relacionados de professores estagiários e de efetivos, quando esses tiveram de lidar com dilemas pedagógicos. O método de coleta de dados foi composto por sete dilemas pedagógicos, seguido de uma lista de perguntas direcionadoras, que foram entregues aos professores estagiários e efetivos ao final de palestras e durante um curso de desenvolvimento profissional, respectivamente. A amostra foi de 192 professores da Estônia, dos quais 102 eram estagiários e 90, efetivos. Foi solicitado aos participantes que identificassem os sentimentos que surgiram diante dos dilemas pedagógicos apresentados e que explicassem de que modo resolveriam essas situações.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que os professores experientes tendiam a lidar com as situações de forma mais profissional e com uma tendência maior em sobrepor o “eu profissional” ao “eu pessoal”. Já os professores estagiários demonstraram mais dificuldade em manter distância maior entre o “eu profissional” e o “eu pessoal”. Com base nas diferenças e semelhanças encontradas, os autores concluem ser necessário que os professores estagiários saibam realizar atividades realistas e significativas no contexto da prática profissional para poderem internalizar os princípios da prática educacional, a fim de os processarem ao longo da formação da identidade profissional. Além disso, constataram que, independentemente do tempo de experiência, há áreas cuja dificuldade em resolver os dilemas é maior, indicando que a atividade desenvolvida no estudo proporcionou o ganho de habilidades psicológicas para lidar de uma melhor maneira com situações emocionalmente difíceis.

Atai e Nejadghanbar (2017) valeram-se de relatos de situações da prática de ensino e classificaram-nos como incidentes críticos, os problemas enfrentados por professores de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) ao lidarem com conteúdos relacionados à disciplina que não fazem parte de sua área de especialização. O objetivo foi o de revelar as estratégias e táticas empregadas no gerenciamento dessas situações, bem como identificar quais lições

foram obtidas. Por meio da amostragem de bola de neve, foram selecionados 34 professores de 15 universidades do Irã para serem entrevistados, com o intuito de, ao contarem, pensarem retrospectiva e introspectivamente sobre os incidentes críticos. Os incidentes críticos foram categorizados de acordo com os seguintes tipos de reação dos professores: ‘admitir ignorância’, ‘evasão’ e ‘correr riscos’. A estratégia de ‘admitir ignorância’ foi utilizada por seis professores que escolheram mostrar aos alunos que sua formação linguística é ampla, mas não são os principais conhecedores do conteúdo, por isso tiveram o cuidado de utilizar o conhecimento dos alunos de forma a contribuir para a solução da situação. Quatro professores escolheram a estratégia de ‘evasão’, por haver uma crença de que, para manter a reputação e o respeito, eles precisavam dominar o conteúdo, o que pode ser atribuído ao fato de que no Irã, os professores são vistos como recursos perfeitos. ‘Correr riscos’ foi a estratégia utilizada por apenas três professores, que tentaram manter sua reputação ao mesmo tempo em que assumiram o risco, por acreditar se tratar de uma qualidade necessária ao ensino. A conclusão dos pesquisadores é a de que os incidentes críticos podem fornecer insights sobre os problemas que os professores enfrentam, bem como apresentar quais são suas estratégias e táticas para lidar com eles, configurando uma importante ferramenta de formação e reflexão.

Hall e Townsend (2017), apoiadas pelo uso de E-Portfólios (EPs), utilizaram situações da prática de ensino, identificando-as como incidentes críticos. O objetivo foi incentivar a reflexão, a compreensão e o desenvolvimento de alunos de inglês de uma universidade japonesa, ao longo de um estágio de duas semanas, em três escolas secundárias tailandesas. Objetivava-se também descrever a natureza da prática decorrente de conflitos entre alunos e professores, além de suas implicações na aprendizagem docente. A pesquisa teve 10 professores em formação, acompanhados pelos pesquisadores como supervisores de estágio. Também foi solicitado aos participantes o preenchimento de diários de ensino nos EPs, enquanto os supervisores tomavam notas das aulas e eventos escolares e postavam-nas no blog do programa de estágio. Os incidentes críticos coletados nos EPs foram categorizados e codificados em cinco categorias, sendo a mais frequente ‘Conceitos de Ensino’, que descreve incidentes críticos associados à ajuda prestada aos alunos para desenvolverem conceitos sobre aprender e ensinar inglês. A análise dos incidentes críticos permitiu compreender os novos conceitos gerais sobre ensino e as técnicas de ensino que emergem da prática de novos alunos, bem como perceber que os incidentes críticos não são experiências necessariamente negativas.

Heemsoth e Kleickmann (2018) valeram-se de situações da prática de ensino e classificaram-nas em: “exemplos bons e exemplos problemáticos” da prática de ensino em

processos formativos de professores. Essas situações foram utilizadas para o aprimoramento do planejamento de instruções dos professores. Os colaboradores do estudo foram 83 professores matriculados na graduação de educação física em uma universidade alemã. A intervenção foi realizada por meio de seis seminários realizados ao longo de quatro semanas, cujos efeitos foram coletados antes e depois da intervenção, somado às repostas a um questionário sobre crenças de aprendizado e aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelos alunos. Os resultados demonstram que refletir sobre a prática melhora a aprendizagem sobre o planejamento de ensino. A reflexão sobre exemplos bons e problemáticos, conjuntamente, promove ganhos maiores do que refletir apenas sobre um deles. Foi encontrado um efeito de interação entre condição e tempo, que revelou que a visão construtivista dos professores só mudou significativamente após ter comparado ambos os tipos de exemplos, o que também levou a uma diminuição maior da visão da transmissão. Por fim, os autores concluíram que exemplos da prática de ensino, “boas e problemáticas”, apresentam-se como uma estratégia promissora de planejamento de ensino e transformação das crenças de professores em formação inicial.

Monereo (2019) utilizou situações da prática de ensino que classificou como “incidentes críticos” para identificar mudanças da prática profissional perante a transição entre níveis de ensino. O estudo objetivou descrever as principais situações da prática, relacionadas a um contexto de transição vivido por uma professora com experiência de seis anos no maternal, a qual aceitou um cargo de substituta em uma escola de nível primário. A coleta de dados foi longitudinal, desenvolvida por meio da técnica de mapeamento de estágios críticos e por entrevistas em profundidade. Simultaneamente, foram conduzidas entrevistas com colegas de departamento e com o diretor da escola. Os resultados mostraram que os incidentes críticos ocorridos antes e após a situação de transição afetaram sua metodologia de gestão de sala de aula, antes centrada em tolerância, empatia e compreensão, e após, passou a ter um perfil inovador, centrado nas metas institucionais. Além disso, foi observado que a integração na dinâmica institucional foi muito positiva e o apoio dado pelo diretor da escola permitiu preservar o perfil inovador da professora, influenciando-a a adotar uma posição estratégica sensível e flexível às situações emocionais da sala de aula. Segundo o autor, os incidentes críticos ocorridos antes e após a situação de transição afetaram a identidade profissional, sendo que essas transformações geraram mudanças não só nas estratégias utilizadas no ensino, mas também com os colegas, o que gerou um bom nível de aceitação entre estes e um determinado nível de liderança em metodologias inovadoras. Os relatos da prática de ensino e os saberes que se manifestam são também objetos do presente estudo, que

busca identificar saberes mobilizados pelos professores-pesquisadores no enfrentamento de situações conflitivas da prática de ensino.

A literatura discutida evidenciou que o foco dos estudos centrou-se em situações da prática de ensino, as quais receberam diferentes classificações ao serem utilizadas na formação e no desenvolvimento profissional docente. Os casos da prática de ensino apresentaram-se como uma ferramenta com potencial para a reflexão e a evidenciação de saberes, bem como para uma melhor compreensão da aprendizagem da docência. Também ficou evidente a ideia de que os casos de ensino subsidiam política de desenvolvimento profissional e promovem a valorização da prática de ensino e, assim, da profissão docente. Todavia, observou-se que são ainda poucos os estudos focados no uso de situações conflitivas da prática de ensino na educação superior, mais difíceis ainda são os estudos focados na educação superior contábil.

3 Metodologia da Pesquisa

Na realização de uma pesquisa científica é necessária a existência de coerência e objetividade, alcançadas apenas mediante o estabelecimento de orientações ontológicas (sujeito), epistemológicas (objeto) e metodológicas (estratégia), por parte do pesquisador (Cavalcanti, 2017). Considerando que o objetivo desta pesquisa foi o de analisar os tipos de saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino, optou-se por realizar uma pesquisa com perspectiva epistemológica construcionista e metodológica qualitativa.

Nas pesquisas qualitativas, a ontologia visa “dar conta da natureza dos indivíduos envolvidos... (subjetividade, ação, agência, conhecimento etc.) e a natureza do fenômeno social sob investigação.” (Cavalcanti, 2017, pp. 468-469). A perspectiva qualitativa apoia-se em uma ontologia relativista, descrita por Coutinho (2004, p. 439) como uma forma de entender a natureza dos fatos, “inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento”, justificando-se, por isso, a adoção de determinado quadro metodológico.

Nesse sentido, o construcionismo “rejeita a ideia de haver uma verdade objetiva esperando para ser ‘descoberta’”, pois o significado é construído a partir das interações humanas com a realidade (Zarezadeh, 2018, p. 25) e, em consonância, o paradigma qualitativo considera o fato de que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis.

Dessa forma, o foco de interesse migra do processo de conhecer para o sujeito que conhece, evidenciando a subjetividade e enfatizando o papel significativo desta na produção do conhecimento. Para além da mera explicação da realidade, ... o conhecimento passa a ser visto como um trabalho de interpretação e de atribuição de sentidos que leva a marca do interpretante. (Araújo, Oliveira, & Rossato, 2017, p. 2).

A partir desse ponto de vista, a pesquisa qualitativa não se constitui em uma simples explicação da realidade, pois abarca os processos de interpretação e compreensão. Minayo (2010, p. 22) explica que a pesquisa qualitativa envolve um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, no que se refere à produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, o que interessa mais é “compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los”. (Tozoni-Reis, 2003, p. 5).

Com bases nessas assertivas, pode-se afirmar que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação e previsão do paradigma quantitativo pelas de

compreensão, significação, em que se procura penetrar no mundo dos sujeitos. Em acordo, Latorre, Del Rincon, e Arnal (1996, p. 42) acrescentam que é importante saber como os sujeitos “interpretam as diversas situações e que significado tem” para eles. Já para Mertens (1998, p.11) é preciso “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive”.

Tendo em vista que a preocupação deste estudo está na temática sobre os saberes mobilizados pelos docentes diante de situações complexas, a pesquisa descritiva apresentou-se como a opção mais adequada e alinhada com a pesquisa qualitativa. A partir do quadro metodológico estabelecido, entende-se ser possível olhar para o sujeito pedagógico sob o ponto de vista da “subjetivação”.

Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes [p.55] é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (Larrosa, 1994, p. 52).

Desse modo, por meio da coleta dos relatos de situações conflitivas da prática de ensino, buscou-se desvendar conhecimentos, atitudes e valores mobilizados em ação pelos docentes.

3.1 Campo de pesquisa

Esta pesquisa delimitou-se em 03 instituições de ensino superior (IES), sendo duas Universidades públicas estaduais e um Centro universitário privado, que oferecem o curso de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e possuem, em seu quadro de docentes, professores-pesquisadores que aceitaram colaborar. Sendo assim, as IES foram escolhidas por serem o campo de atuação dos professores colaboradores desta pesquisa. Para Sacristán (1998), o contexto de atuação do professor é de vital importância para a compreensão dos problemas por ele enfrentados na prática de ensino, representando uma questão importante quando se estuda a docência, pois sabe-se que são as condições constituintes do entorno da atividade do professor influenciam sua atuação. O autor ressalta ainda que, como a atividade dos professores ocorre dentro de uma instituição, a prática docente está condicionada ao contexto, uma vez que:

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... 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. (Sacristán, 1988, pp. 198-199).

Essa assertiva demonstra a influência do ambiente no qual o professor pratica as suas ações, ou seja, a sala de aula e, nela, as situações conflituosas por ele vivenciadas.

3.2 Método de seleção dos colaboradores da pesquisa

Esta pesquisa teve a colaboração de 03 professores-pesquisadores, dos quais, dois pertencem a IES da esfera pública estadual, localizadas no estado de São Paulo e no Paraná. O terceiro professor pertence a uma Fundação Universitária privada, localizada na cidade de São Paulo. A escolha desses professores colaboradores deu-se em função dos seguintes critérios: a) ser professor de programa de pós-graduação com mestrado e/ou doutorado em Ciências Contábeis; b) ser professor na graduação em Ciências Contábeis; c) ter experiência em docência e pesquisa; d) ter disponibilidade para participar desta pesquisa.

Esses critérios indicam que em pesquisas qualitativas o que determina a quantidade é a representatividade e singularidade dos colaboradores, o foco está na qualidade das informações prestadas pelos sujeitos, portanto, “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), ou seja, a representação do colaborador tem a ver com “uma imagem, particular da cultura (ou das culturas) à qual pertence”. (Michelat, 1982, p. 199). Assim, as “particularidades das experiências sociais são reveladoras da cultura tal como é vívida”. (Michelat, 1982, p. 199) e por isso, a amostra deste estudo foi constituída em função da representatividade dos sujeitos perante os objetivos da pesquisa e buscou-se, portanto, “garantir que o indivíduo escolhido” fosse representativo do conjunto do qual faz parte. (Martins, 2004, p. 5). Esta escolha está em acordo com os princípios da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001, p.21) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, significados tais que são revelados por meio da proposta de entrevista em profundidade.

Nas entrevistas em profundidade, “a questão central não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente representativos, mas sim uma pequena dimensão de

sujeitos socialmente significativos reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero humano” (Guerra, 2006, p.93), ou seja, o critério de escolha dos sujeitos colaboradores se dá em função da “representatividade social” de um pequeno número de colaboradores. Nesse sentido, no estudo qualitativo busca-se selecionar sujeitos “que permitam ao pesquisador a obtenção de muitas informações sobre o propósito central da pesquisa”. (Guilhoto, 2002, p.160).

Portanto, justifica-se a escolha de três colaboradores, visto que o objetivo era a profundidade na discussão das questões e das características dos participantes, quanto a sua representatividade e unicidade e não sua representatividade perante uma população.

3.3 Método, técnica e procedimentos de coleta dos dados

A base instrumental desta pesquisa foi a entrevista em profundidade. De acordo com Bogdan e Binkle (1994, p. 134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, caracterizando-se como uma estratégia representativa em uma investigação qualitativa. Nesse sentido, Minayo (2010, p. 65) explica que a entrevista pode fornecer dados que “constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeção para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos”.

Para Gil (2008, p. 128), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas em pesquisas das ciências sociais por constituir-se em um momento de interação social em “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Desse modo, o diálogo proposto na entrevista em profundidade “constitui-se num ‘espaço relacional privilegiado’, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante” (Moré, 2015, p. 127), na medida em que, para Bourdieu (2008, p. 704), o pesquisador apresenta a disposição de “fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 17) apontam que “o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com suas perspectivas pessoais, em vez de se moldar a questões previamente elaboradas”. Em acordo com essa assertiva, Cunha (1989, p. 54) acrescenta que a entrevista semiestruturada permite “captar ao máximo a fala do

professor e, através dela, captar o sistema de valores, as representações e os símbolos próprios de uma cultura ou subcultura, inclusive as de conteúdo afetivo”.

Nesse sentido, Yin (2001) ressalta ainda que entrevistas semiestruturadas são processadas em um curto período de tempo, dentro de uma abordagem informal e de acordo com as perguntas pré-estabelecidas. Além desses fatores, a técnica da entrevista semiestruturada mostrou-se a mais adequada para coletar os relatos das situações conflitivas da prática de ensino, pois a técnica permite promover a reflexão/rememorização do professor sobre a prática vivida ou o conhecimento da ação, para assim obter o relato detalhado, com a possibilidade de se aprofundar em algumas questões, de acordo com as respostas dos professores.

3.3.1 Elaboração do instrumento de pesquisa

Elaborou-se um roteiro composto por 03 momentos interligados (Apêndice B), totalizando 19 questões semiestruturadas. Segundo Minayo (2009, p. 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, desse modo, o sujeito pode falar livremente, sem, contudo, perder o foco essencial do estudo. Ao longo do trabalho, buscou-se não apenas meras descrições da realidade, mas tornar as narrativas em instrumentos de produção de conhecimento, pois ao “mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores” (Cunha, 1997, p. 5). Tendo isso em vista, o roteiro de entrevista contemplou 03 momentos a saber:

- a) Parte I: Esta parte da pesquisa teve como base o estudo de Anastacio (2017, p. 117), o qual mapeou a trajetória acadêmica e docente dos colaboradores por meio de 11 questões livres, 09 dessas foram contempladas neste estudo, bem como o estudo de Mizukami (2014, pp. 95 – 104), no qual a autora mapeou processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente a partir de 02 tipos de questionários com perguntas livres e estruturadas. A presente pesquisa valeu-se do questionário 02, que contém 29 questões livres e estruturadas. Destas, 16 questões “livres” foram adaptadas para este estudo. Sendo assim, objetivou-se levantar informações sobre a trajetória acadêmica e docente do professor com base em 13 questões “abertas” que abordaram temas como formação acadêmica, ingresso na docência universitária, tempo de experiência, dificuldades encontradas no exercício da docência, realização de atividades correlatas ao ensino, aprendizagem

e desenvolvimento da docência, linha/área de publicação etc. - (Parte I do Apêndice B).

- b) Parte II: Esta parte da pesquisa baseou-se no estudo de Anastacio (2017, pp. 117-119), no qual a autora apresentou o relato de caso de ensino, escrito por outro professor, com 06 questões reflexivas ao final. A presente pesquisa valeu-se da mesma estratégia, contemplando as mesmas questões reflexivas, apenas com a fusão de duas delas, totalizando 05 questões. Objetivou-se assim motivar o colaborador à memorização de situações conflitivas enfrentadas na prática de ensino, a partir da análise do relato de uma situação conflitiva escrita por outro professor. Essa discussão foi acompanhada de 5 questões reflexivas (14 a 18) a fim de que, em conjunto com o professor entrevistado, fossem abordados cinco pontos principais: i) situação conflitiva da prática de ensino/problema a ser solucionado; ii) descrição do contexto da ação e dos personagens; iii) estratégia de ação; iv) avaliação das atitudes tomadas; e v) aprendizagens adquiridas com o evento - (Parte II do Apêndice B).
- c) Parte III: A base desta parte foi o estudo de Anastácio (2017, pp. 119 - 121), no qual a autora solicita ao professor um relato de um caso de ensino, valendo-se de 6 momentos interconectados e direcionados por 19 questões reflexivas. A presente pesquisa valeu-se dos 06 momentos condensados em uma questão que agrega 07 subquestões reflexivas, a fim de solicitar ao colaborador o relato de uma situação da prática educativa, classificada como “Situação conflitiva”. Objetivou-se, desse modo, solicitar ao professor o relato de uma *Situação Conflitiva enfrentada na Prática de Ensino* e sua resolução de forma estratégica, visando uma melhor aprendizagem dos estudantes. Com o objetivo de direcionar o autorrelato, foi estabelecida uma questão orientadora com subquestões, sem a necessidade de serem respondidas ordenadamente, bastando apenas estarem presentes na narrativa do professor, são elas: a) Problema a ser solucionado; b) Descrição do contexto da ação (local, curso, período, disciplina, protagonistas, objetivos a atingir etc.); c) Estratégia de Ação visando solucionar o Problema; d) Autoavaliação dos efeitos das suas atitudes (Como você avalia hoje sua atitude? Ou os efeitos da sua prática? e) Quais foram as lições e aprendizagens adquiridas com a resolução da situação conflitiva? De que forma faria hoje? - (Parte III do Apêndice B).

O instrumento de pesquisa deve estar em concordância com o referencial teórico utilizado, de modo a permitir o alcance dos objetivos, para tanto, organizou-se a Tabela 6 a seguir.

Tabela 6

Alinhamento entre a fundamentação teórica e o instrumento de pesquisa

Construtos	Objetivo	Autores
I – Trajetória acadêmica e docente	Levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica e docente do(a) professor(a) investigado(a).	André (2010); Almeida e Pimenta (2014); Braz (2007); Calderhead (1988); García (1999); Kuenzer (1992); L. S. Shulman (2000, 2014); Mizukami (2000); Mizukami et al. (2002); Nóvoa (1995, 2002, 2017); Pérez Gómez (1992); Pimenta e Anastasiou (2005); Schön (1995); Tardif (2000, 2002, 2013) e Zeichner (1993, 2000).
II – Motivação para a memorização de uma Situação Conflitiva de Ensino	Motivar o(a) professor(a) para a memorização de situações conflitivas da prática de ensino a partir da análise do relato de uma situação conflitiva da prática de ensino escrita por outro professor.	Borges (2001); Cunha (2014); Freire (2002); García (1992); Gauthier et al. (1998); Libâneo (2001); L. S. Shulman (2014); Mizukami (1996); Mizukami et al. (1996); Pimenta e Anastasiou (2002); Schön (1983); Tardif (2005); Tardif, Lessard e Lahaye (1991).
III – Relato de Situação Conflitiva da prática de ensino	Solicitar a(o) professor(a) o relato de uma Situação Conflitiva enfrentada na prática de ensino e sua resolução de forma estratégica visando uma melhor aprendizagem dos alunos.	Borges (2001); Braz (2007); Calderhead (1988); Clark e Peterson (1990); Cunha (2014); Freire (2002); García (1999); Gauthier et al. (1998); Libâneo (2001); L. S. Shulman (1986, 1987, 2000, 2005, 2014); Mizukami (2002); Mizukami et al. (1996); Nóvoa (1995, 2002, 2017); Nono e Mizukami (2001, 2008); Pérez Gómez (1992); Pimenta e Anastasiou (2002); Schön (1983); Tardif (2005); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Saviani (1996); Zabalza (2005); Masetto (2003).

3.3.1.1 Pré-teste do instrumento

O instrumento de coleta de dados foi submetido a um teste prévio com um professor-pesquisador que atua em programa de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, pertencente a uma IES privada, localizada na cidade de São Paulo, a fim de detectar falhas, inconsistências e/ou inadequações das perguntas, que pudessem provocar dúvidas, ambiguidades, extensão desnecessária no tempo da entrevista etc. (Martins & Theóphilo, 2009).

Para a realização do pré-teste, foi enviado um e-mail com um pré-convite apresentando o tema da pesquisa e a importância da participação do professor-convidado. Quando aceito, foi enviado um novo e-mail contendo o objetivo da pesquisa e as partes do instrumento referentes a: a) motivação para o relato do caso, que envolve um caso da prática já escrito por outro professor e questões para uma reflexão final; b) questão de solicitação e direcionamento para o relato da situação conflitiva da prática de ensino. Logo após, foi feita uma reunião por videoconferência para discutir o caso de ensino já escrito e sanar dúvidas.

Em seguida foi enviado um e-mail para agendar a entrevista na qual seriam aplicadas as partes do instrumento, referentes a dados demográficos e ao relato do caso de ensino. A entrevista foi realizada por Skype e gravada mediante o consentimento antecipado do entrevistado. Posteriormente, essa gravação foi transcrita, a fim de que o professor colaborador pudesse avaliá-la e contribuir com críticas e sugestões quanto ao instrumento de coleta de dados utilizado.

Segundo a opinião do professor-colaborador, o roteiro de perguntas foi pertinente e o tempo de duração da entrevista mostrou-se adequado à proposta. Entretanto, ao rever o vídeo e transcrever a entrevista, percebeu-se que ainda havia repetições e necessidade de adequações, assim, optou-se por realizar revisões no roteiro de entrevista a fim de melhorar a fluidez e otimizar o processo de entrevista. Na Parte I do instrumento de coleta, as questões 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15 sofreram adequações com o intuito de torná-las mais claras e objetivas. Vale destacar adequações de algumas questões, como: a) as questões 5, 7 e 11 tiveram suas subquestões suprimidas; b) a questão 2, além de ter sua sentença ajustada, também teve sua ordem alterada; c) as questões 4 e 5; 6 e 7; 13 e 15 foram ajustadas a fim de convergirem em uma única questão; d) a questão 9 teve a sua subquestão convertida em uma nova questão. Na Parte II e III do instrumento, as questões foram ajustadas para uma melhor clareza e fluidez da entrevista, adicionalmente, a última questão da Parte II foi convertida em duas questões.

O fato de o pré-teste ter sido bem-sucedido, tendo em vista a experiência desse colaborador docente e a riqueza de saberes demonstrada na situação conflitiva da prática de ensino relatada, desencadeou no aproveitamento da entrevista desse colaborador para este estudo. Diante disso, foi solicitada a sua autorização para que as informações coletadas na entrevista do pré-teste pudessem ser utilizadas como dados oficiais da pesquisa.

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu ao final do ano de 2019, sendo essa fase subdividida em quatro momentos: a) pré-convite; b) convite; c) orientação e motivação; d) entrevista.

- a) Pré-convite: o pré-convite foi enviado por *e-mail*, identificado o programa de pós-graduação, a aluna e a orientadora. Foram prestadas, também, informações sobre a pesquisa e sua área de abrangência, bem como a motivação para a escolha do colaborador;

- b) Convite: Após o aceite do convite, foi enviado um *e-mail* agradecendo a disponibilidade do colaborador em participar da entrevista, no qual foram compartilhadas as Partes II referente à motivação para o relato do caso, que envolve um caso da prática já escrito por outro professor e questões para uma reflexão final e a Parte III do instrumento de coleta de dados, referente aos passos a serem seguidos para relatar uma situação conflitiva da prática de ensino;
- c) Orientação e Motivação: Em momento posterior, com agendamento prévio, foi realizada uma entrevista, via Skype, com duração aproximada de vinte minutos, para apresentar a pesquisa e seus objetivos, informar aos entrevistados seu direito e liberdade de participar ou não, bem como sobre a necessidade de assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) ao término da entrevista, seguindo assim, os princípios éticos. Após os esclarecimentos, foi feita uma análise conjunta da situação conflitiva da prática de ensino escrita e vivida por outro professor (Parte II do Apêndice B) a fim de orientá-lo e motivá-lo para relatar a sua própria história. Nesse novo contato, negociou-se uma agenda para a entrevista final e foi informado como ocorreria e o tempo aproximado de duração;
- d) Entrevista: Conforme a disponibilidade de cada professor-colaborador, as entrevistas foram agendadas e realizadas via Skype, em locais escolhidos pelos professores. A duração foi de aproximadamente uma hora e vinte minutos, de acordo com o nível de detalhamento das respostas dos professores. Em todos momentos e contatos com os professores-colaboradores, os princípios éticos da pesquisa científica foram seguidos. Após todas as informações serem prestadas, as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos colaboradores e, depois, transcritas de forma literal pela própria autora, a fim de manter a originalidade e fidedignidade de tudo o que foi relatado pelo colaborador, de forma a manter as características da oralidade (risos, hesitações, tiques de linguagem, redundâncias e agregadores verbais). A transcrição foi enviada aos entrevistados, por *e-mail*, juntamente com o áudio ou vídeo original, para sua análise, correção e validação, dando a oportunidade para que eles pudessem alterar, retirar ou acrescentar informações que julgassem necessárias, contudo, pouco ou nada foi alterado pelos entrevistados. Os dados coletados foram utilizados somente após o recebimento do termo de consentimento livre e esclarecido e da validação da transcrição das entrevistas.

3.4 Método, técnica e procedimentos de análises dos dados

O presente estudo teve por foco a subjetividade de indivíduos que representam um determinado grupo, nesse sentido, Gil (2008) explica que a fase da análise dos dados é constituída por dois processos: a análise e a interpretação.

A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos. (Gil, 2008, p. 156).

Esses procedimentos estão condizentes com a técnica de análise de dados adotada nesta pesquisa, para Câmara (2013, p. 180), uma das etapas “mais determinantes para quem pretende realizar uma pesquisa é a definição exata... das técnicas de análise dos dados”. Neste estudo, a técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 44), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, ou seja, é uma técnica que permite decifrar os significados implícitos em “qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor”, simplifica Godoy (1995, p. 23).

Dessa forma, para a análise do relato de situações conflitivas da prática de ensino dos professores colaboradores deste estudo, foi utilizado o método de análise de conteúdo segundo Bardin (2016) que, em conformidade com o *Método de Interpretação de Sentidos* proposto por Gomes (2009, p. 100), visando: “a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam”.

Sendo assim, o método de interpretação de sentidos segue uma trajetória analítico-interpretativa composta pelas três etapas, conforme apresentadas na Figura 1.



Figura 1. Método de Interpretação de Sentidos.

As etapas desse método, “necessariamente, não são excludentes, nem sequenciais, podendo haver uma interpenetração entre elas” (Gomes, 2009, p. 100), por isso, a priori, seguiu-se uma sequência, contudo, isso não impediu que as etapas fossem revisitadas em ordens sequenciais distintas. A etapa inicial é a de *leitura compreensiva do material selecionado*, cujo objetivo é obter uma visão do todo e das partes, “já que o todo, a partir do qual se deve compreender o individual, não pode ser dado antes do individual.” (Gadamer, 1999, p. 297). Por meio dessa leitura, é possível montar uma estrutura base para a interpretação, a fim de descrever o material “a partir da perspectiva dos atores, das informações e das ações coletadas”. (Gomes, 2009, p. 100). Esse processo de compreensão consiste na “capacidade de colocar-se no lugar do outro” e transcender o tempo a fim de que, no presente, o passado e o futuro se encontrem. (Minayo, 2012, p. 623). A montagem da estrutura base para a interpretação requer a realização da categorização que, de acordo com Bardin (1979, p. 117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos”. Esse procedimento visa identificar características em comum em torno das quais é efetuado o agrupamento dos dados e são formadas as categorias (ou classes), tudo ancorado “numa fundamentação teórica e nas especificidades do material”. (Gomes, 2009, p. 100).

Na etapa de *exploração do material*, o objetivo é ir além das falas e fatos, buscar a intenção do autor e desvendar o invisível, pois “as palavras e discursos dizem muito mais do que quem o escreveu quis dizer”. (Minayo, 2014, p. 330). É preciso caminhar do explícito para o implícito, fazer uso da dialética, arte que permite conduzir um texto e “desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si” (Minayo, 2014, p. 340), a fim de se atingir a representação verdadeira do assunto. Esse aprofundamento permite buscar sentidos

socioculturais mais amplos, afinal, na concepção de Geertz (1989, p. 15), “o homem é um animal amarrado a teias de significados”. Gomes, Souza, Minayo e Silva (2005, p. 203-204) explicam que “a cultura são essas intrincadas teias e a sua interpretação pelos que a vivem e ao mesmo tempo produzem estruturas de significados socialmente estabelecidos”, assim, o processo de interpretação permite compreender tais estruturas dentro de seu contexto social e material. Por fim, é possível promover um “diálogo entre as ideias problematizadas, as informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo” (Gomes, 2009, p. 101), pois conforme observa Minayo (2001, p. 26), o tratamento dos dados nos permite fazer um confronto “entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”.

A *Elaboração de síntese interpretativa* é a etapa em que se desenvolve uma síntese das unidades obtidas a partir da categorização do material, visando uma “articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos”. (Gomes, 2009, p. 101). Esse é o momento em que se trabalham as partes, desvendando significados e contribuições para a teoria e traduzindo a lógica do material, a fim de se obter sentidos mais amplos com a totalização das partes (Gomes, 2009). O uso desse método permitiu adotar um olhar ao mesmo tempo hermenêutico e dialético, por permitir caminhar tanto para a compreensão quanto para a crítica dos dados empíricos. Na Figura 2, destacam-se as três principais etapas seguidas ao longo da trajetória metodológica desta pesquisa.

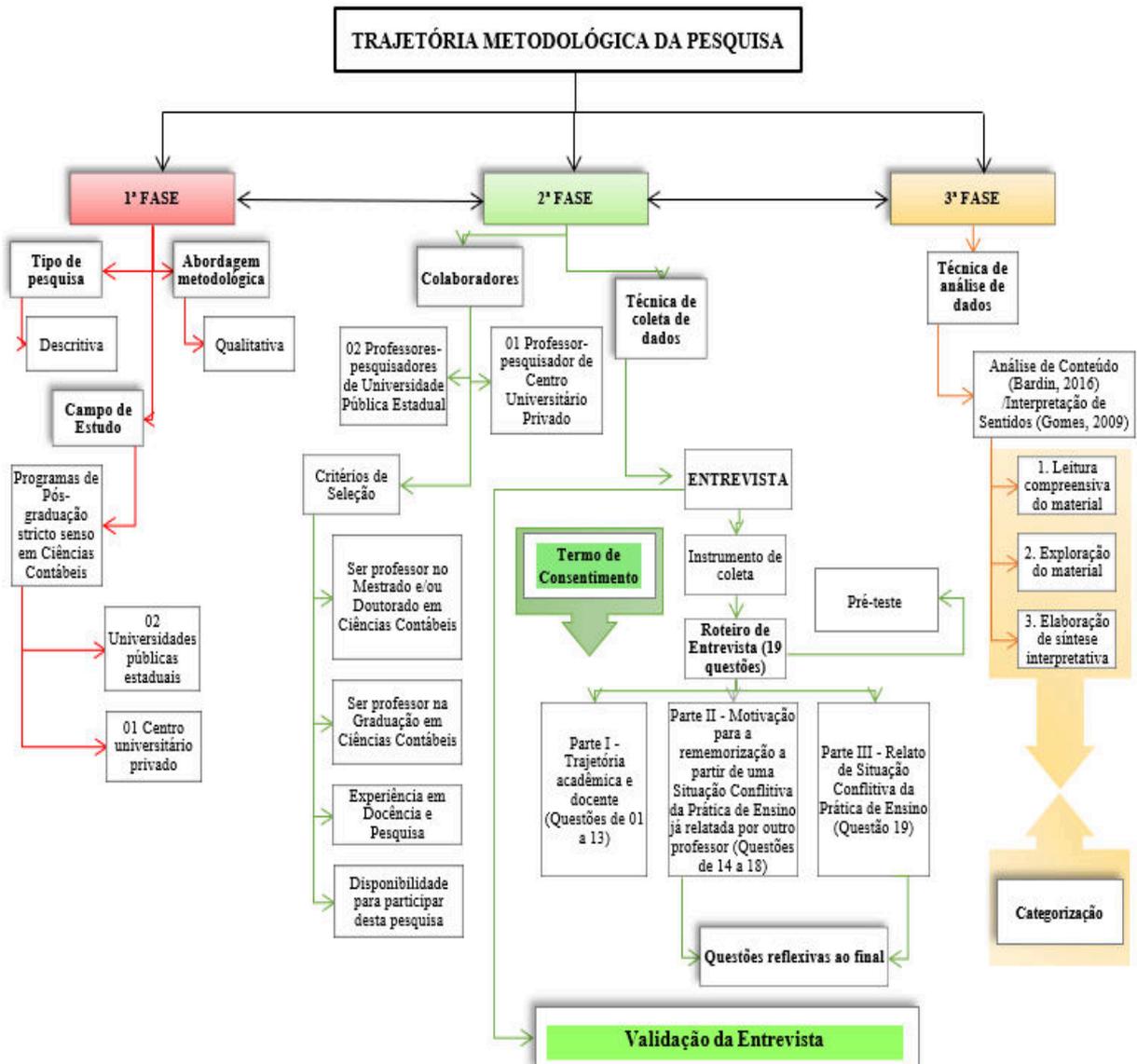


Figura 2. Trajetória metodológica da pesquisa.

Essas etapas ilustram o tipo e a abordagem de pesquisa, o campo de estudo, além de os colaboradores, os métodos, as técnicas e os procedimentos de coleta e de análise dos dados, tendo em vista a realização desta pesquisa.

4 Resultados e Discussões

De posse dos dados coletados por meio dos três momentos do instrumento de pesquisa, envolvendo entrevistas com os colaboradores, procedeu-se a organização de todo o material, dividindo-o conforme a estrutura e desenho formatado para o trabalho. Em cada momento das análises e interpretações dos dados, buscaram-se as interconexões, as relações e, assim, a construção das unidades de sentido, de temas e de subtemas que resultaram em categorias como: 1) situando o desenvolvimento profissional dos docentes; 1.1) Profissionais da docência: investigadores-professores ou professores-investigadores; 1.1.1) Características do desenvolvimento como pesquisador; 1.1.2) Características do desenvolvimento como professor; 2) Situações conflitivas da prática educativa que contemplam temas como: a) *Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior*; b) *Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato da aula universitária*; c) *O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos*, e, neles os saberes e as competências da docência universitária.

Os conteúdos extraídos da Parte I - aspectos da trajetória acadêmica e docente - e da Parte II - as situações conflitivas da prática educativa - foram confrontados com o modelo de Tardif (2005, p. 63), que abarca aspectos da aprendizagem da docência, denominados Saberes e classificados da seguinte forma: (a) saberes pessoais; (b) saberes da formação escolar; (c) saberes da formação para o magistério; (d) saberes dos programas e livros usados no ensino; e) saberes da experiência na docência. As tipologias dos saberes docentes de Tardif (2005) foram articuladas com as tipologias de Shulman (2014) e Schön (1987) e, ainda, correlacionadas aos modelos de competências propostas por Freire (2002), Saviani (1996, p. 71), Masetto (2003) e Zabalza (2005).

4.1 Situando o desenvolvimento profissional dos docentes

Nesta sessão, discute-se a relação dialética em que se dá o *desenvolvimento profissional* dos docentes investigados, busca-se nas interconexões aspectos das dimensões intrínsecas (**profissionalidade**); por exemplo, a formação acadêmica, segundo afirma o professor: “*Eu sou formado em Economia pela FEA-USP, fiz dois anos de matemática pelo INPE da USP, depois eu fui para o Mestrado em Finanças na FGV, e fiz o Doutorado em Economia na USP e o Doutorado em Finanças na FGV*”. (P01R, Entrevista, 2019); e nas dimensões extrínsecas (**profissionalismo**); por exemplo a prática da pesquisa, conforme as palavras da professora: “*Eu tenho uma linha de pesquisa sobre Informações contábeis para*

usuários externos. Nessa temática, pesquiso a divulgação das informações, do porquê divulgar, como divulgar, na perspectiva de quem elabora as informações... Procuo trabalhar com pesquisas qualitativas, aonde olho para o sujeito e não para o evento em si". (P03L, Entrevista, 2019). Dessa forma, busca-se identificar como se dá a construção da identidade desses profissionais docentes.

Nessa perspectiva, adota-se o conceito de desenvolvimento profissional, definido por Day (2001) como:

Processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21).

Esse conceito destaca indicadores de desenvolvimento profissional, que associam o processo de aprendizagem da docência ao processo de constituição do sujeito, sendo, portanto, um processo “de vir a ser, de transformar-se ao longo de tempo”. A essas características, Fiorentini (2008, p. 4-5) corrobora a ideia de temporalidade e de contextos pessoais, institucionais e socioculturais, quando define o desenvolvimento profissional “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”.

Neste estudo, o professor está focalizado na perspectiva do seu desenvolvimento profissional docente tendo como pressuposto o fato de que esse desenvolvimento é constituído pela sua história de vida, incluindo a formação *contínua*, fundamentalmente a sua prática profissional e o contexto em que os docentes interatuam. No que se refere ao professor universitário, mais especificamente, o professor que atua em programas de pós-graduação, a docência configura-se como uma das múltiplas atividades que ele exerce. Seus saberes e competências são desenvolvidos e otimizados mediante os papéis que exerce e as multitarefas que executa diante do exercício da pesquisa, do ensino, da extensão, da gestão e outras atividades burocráticas, que se mesclam no seu cotidiano e exigem a mobilização de competências diferenciadas. (Mendonça, Paiva, Padilha, & Barbosa, 2012).

De acordo com Mendonça, Paiva, Padilha e Barbosa (2012), a docência nos cursos de graduação, de pós-graduação *lato e stricto sensu* demanda a preparação e horas em sala de aula, orientação de alunos, correção de trabalhos, provas e outras atividades docentes. Já a pesquisa demanda dedicação de tempo para a elaboração de artigos científicos, como autor,

coautor, trabalhos de campo e elaboração de relatórios de pesquisa, edição e publicações de livros, capítulos de livro entre outras atribuições. No exercício da docência, o professor também precisa participar de bancas de qualificação e defesa de teses, dissertações, concursos públicos etc., além de atuar como avaliador de artigos para revistas científicas, de projetos de pesquisa para fomento e demais atividades.

Na extensão, cabe ao professor realizar atividades extra-acadêmicas, voluntárias, palestras, cursos, organização de eventos científicos e outros que possam ser organizados. Por fim, cabe a ele atuar na gestão da instituição de ensino, como reitor, diretor, coordenador de curso, chefe de departamento, além de participar de reuniões internas e outros trabalhos administrativos, conforme diz a P02C, ao ser questionada sobre outras atividades que exerce além da docência: *“Eu tenho os projetos de extensão, pela própria universidade, desde 97, nós aqui... temos uma fundação. Todo ano, até hoje, eu viabilizei projetos de cursos de especialização, é... MBAs, projetos In Company... tenho alguns maiores, outros menores, mas em média de 360 horas, cada um. Já na pesquisa, como parecerista costumo fazer, em média, quatro pareceres, por ano, já fiz muito mais, mas de um tempo pra cá, me programei pra fazer dois no primeiro semestre, dois no segundo...E eventos científicos, aí... em média de dois a três ao ano, também. Isso toma muito tempo... Até porque na nossa carreira tudo acaba sendo critérios para o desenvolvimento de uma carreira. Então entre esses critérios, você tem que ter a parte de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Desses, desses critérios, pata chegar à professora titular, eu tive que preencher todos... Então em algum momento eu me dediquei mais pro ensino, outros mais pra pesquisa, outro mais pra extensão, outro mais pra gestão”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Essas vivências demonstram as interconexões que existem entre as dimensões intrínseca (**profissionalidade**) e extrínseca (**profissionalismo**), que requerem a mobilização de competências técnico-científicas, gerenciais, atitudinais, socioafetivas, e saberes docentes que o professor-pesquisador precisa desenvolver para atuar em programas de pós-graduação. Tais vivências e experiências otimizam seus saberes e competências, tanto no âmbito teórico, quanto prático (um saber-fazer fundamentado) e ético (integridade), diante das atividades de pesquisa, extensão e, especialmente, na forma como ele percebe e atua na docência.

Tendo em vista o cenário por ora exposto, nota-se que a docência é apenas uma das funções do professor que atua em programas de pós-graduação *stricto sensu*, segundo Cunha (2002), considerando-se as funções de pesquisa, ensino e extensão da universidade, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas demandas para exercerem sua profissão com êxito. Entretanto, tomando por base os programas de pós-graduação *stricto*

sensu no Brasil, a formação para a docência sofre do mesmo desprestígio que permeia as distintas profissões. O que se observa é que as funções de pesquisa carregam maior valor na representação sobre o perfil dos professores universitários, fato esse que repercute sobre sua formação e prática pedagógica. Farias (2020, p. 42) corrobora essa afirmação ao postular que “orientada para e pela pesquisa, a pós-graduação forma egressos muito mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que com as de ensino”. Um exemplo claro desse fenômeno “é a cultura tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (Cunha, 2002, p. 46).

Essa assertiva está de acordo com a discussão aqui proposta e o relato da professora colaboradora P02C, a qual evidencia o lugar em que a docência ocupa diante das suas funções no programa de pós-graduação *stricto sensu*. Isso significa dizer que a exigência para a atuação no ensino superior é a obtenção do título de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se essa titulação, do modo como vem sendo realizada, pode contribuir efetivamente para a eficácia da prática de ensino e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino de graduação (Cunha, 2002, p. 46). Nesse sentido segundo o professor P01R, sua inserção na docência ocorreu de forma abrupta: “*Preparação no sentido de curso, foi horrível. Eu nunca tive nenhum, eu aprendi, é... errando... por experimentação. É, então eu fazia de um modo e descobria que não dava certo. Ai, eu fui aprendendo por tentativa e erro, né?! Então, isso foi o que me norteou. Entendo que ter um, preparo, um curso, ajudaria bastante. Hoje boa parte das instituições, preparam o professor antes de iniciar em sala de aula. Então... cursos que ajudam o professor ...* (P01R, Entrevista, 2019).

Esses relatos indicam a existência de dissociação entre ensino e pesquisa na universidade, pois essas duas dimensões complementam-se, possuem relações “recíprocas e simbióticas”, na visão de Cochran-Smith (2005, p. 610), denotando que uma das funções do professor é a de pesquisar a sua própria prática. Esse aspecto torna-se relevante à medida que o professor precisa possuir uma base sólida de conhecimento sobre questões relacionadas tanto a pesquisa quanto ao seu papel como professor, bem como das implicações ético-políticas decorrentes da sua prática de ensino.

Nessa perspectiva, esta pesquisa é auxiliada pela obra de Fiorentini (2004, p. 15-16), quando o autor identifica e apresenta três tipos de professor: a) o professor-investigador; b) o investigador-professor e c) o professor-prático, assim definidos:

- a) O **professor–investigador** é o professor universitário que coloca a docência como função principal de seu trabalho na universidade, tendo a investigação como suporte fundamental para realização e desenvolvimento dessa função;
- b) O **investigador-professor** é aquele professor do ensino superior que coloca a investigação de sua área de conhecimento em primeiro plano e a docência como atividade complementar e uma das possibilidades de socialização dos conhecimentos que produz;
- c) O **professor-prático** é tanto o professor contratado provisoriamente e com tempo parcial para cobrir a falta de docentes, quanto o professor eventual – geralmente docente escolar, também chamado de “formador de campo” – o qual é convidado a colaborar esporadicamente nos cursos, seja na tutoria de estagiários ou na participação eventual em alguma atividade formativa na universidade.

Essa classificação dos docentes, especificamente, dos que atuam em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de graduação na formação do futuro contador, no caso dos colaboradores desta pesquisa, denota que a constituição da identidade profissional docente envolve espaço, tempo e origens diferentes dos saberes necessários ao exercício da profissão, conforme diz a P02C: *“O professor tem que ter cabeça aberta pra aprender... ele não ter preconceito para aprendizado. O problema, que eu vejo, é aquele cara que acha que sabe, e aí... ele pode saber a parte teórica, técnica, mas se ele não tiver cabeça aberta pra moldar o processo de acordo com a sua situação em sala de aula, com o ambiente, com o perfil dos alunos, com o momento que tá sendo ensina, tanto social, quanto político. Se ele não tiver cabeça aberta, não consegue ensinar, tá?! Eu tive vários problemas assim, é... tanto político quanto social, quanto de discussões extremamente polêmicas, que você tem que ter jogo de cintura. Você tem que ouvir todas as partes, e não se posicionar nem para um lado, nem pro outro. Mediar o debate”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Esses relatos demonstram que a docência é um ofício feito de saberes e de competências que precisam ser desenvolvidas e otimizadas mediante formação. Desse modo, buscou-se identificar alguns aspectos da vida profissional cotidiana, sob a forma de descrição de suas trajetórias acadêmicas, além de suas concepções, crenças e valores, e de suas atividades pedagógicas atuais, bem como suas perspectivas. A busca desses tipos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos docentes investigados permite uma melhor compreensão dos saberes docentes e, assim, uma melhor fundamentação das situações conflitivas da prática educativa, objeto de estudo desta pesquisa.

Para tanto, nas próximas subseções serão apresentados os temas a seguir: Profissionais da docência: investigadores-professores ou professores-investigadores? E suas subcategorias: a) Características do desenvolvimento profissional como pesquisador; b) Características do desenvolvimento profissional como professor.

4.1.1 Profissionais da docência: investigadores–professores ou professores- investigadores?

Nas próximas subseções são mapeados aspectos ligados à formação acadêmica e docente dos professores investigados, procura-se identificar como ocorre a construção das suas identidades como profissionais que atuam em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, onde suas funções abarcam as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, que devem ocorrer de forma interconexa. Para resolver essa “empreitada”, o professor necessita de uma base sólida de conhecimentos, tanto no campo científico, como no pedagógico.

Os professores colaboradores desta pesquisa receberam nomes fictícios com o intuito de preservar suas identidades e garantir o anonimato. O professor 01, Rafael, de agora em diante será chamado de P01R; a professora 02, Clara, será chamada de P02C; e a professora 03, Lorena, será chamada de P03L.

4.1.1.1 Características do desenvolvimento profissional como pesquisador

Quanto a **formação acadêmica**, o professor-pesquisador P01R é economista, com um segundo curso em matemática. Ele fez mestrado em Finanças e dois doutorados, um em Economia e o outro foi em Finanças. Fez pós-doutorado em Teoria Econômica. Parte de sua formação, tanto a inicial como a continuada (mestrado, doutorado e pós-doutorado) ocorreu em escola pública. O professor realizou parte dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado no exterior com bolsa sanduiche. Destas experiências resultaram publicações de artigos científicos em colaboração com pesquisadores estrangeiros, conforme diz o professor: *“Durante o meu Doutorado, eu fiquei um ano em um Doutorado sanduiche na Universidade do Colorado... Eu fiz, dois, inclusive o primeiro que eu fiz, eu fiz no mestrado, fiquei alguns meses em Chicago... escrevi um o artigo da minha dissertação de Mestrado com um Professor da Universidade de Northwestern College Business School”*. (P01R, Entrevista, 2019).

A professora P02C possui bacharelado em Contabilidade, o mestrado e o doutorado dela foram na área da Controladoria e Contabilidade. Ela possui 2 cursos de pós-doutorado em educação, pois ao ser indicada para ministrar a disciplina de didática do ensino superior, sentiu necessidade de buscar mais essa formação, conforme foi dito por ela: *“O que me forçou a fazer um pós-doutorado em educação... quando eu entrei no curso aqui pra ministrar aula de pós-graduação, na disciplina que é Didática do Ensino Superior. Eu falei: “Professor, eu não tenho formação nenhuma nisso, eu não posso ensinar o que eu não sei”*. (P02C, Entrevista, 2019). Nota-se que o professor P01R e a professora P02C, além de

possuírem o pós-doutorado, também têm em comum o fato de terem realizado parte dos seus cursos no exterior. Já a P03L é formada em Contabilidade e possui mestrado e doutorado na área da Administração. Os três professores possuem especialização em áreas diferentes, todavia, em áreas afins. Um dos pontos em comum entre os professores é o fato destes professores terem cursado a graduação e a pós-graduação em escolas públicas.

Essas vivências e experiências de formação apoiam as práticas de ensino dos professores investigados. Para Tardif e Raymond (2000, p.234), as aprendizagens docentes provêm de diversas fontes e momentos da vida do professor, as quais iniciam antes do ingresso nos cursos de formação e continuam por toda sua prática de ensino, deste modo, os saberes docentes, além de plurais, são temporais, por serem “adquiridos através de processos de aprendizagem e socialização, que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”. Pesquisas (Shulman, 2005, 2014; Garcia, 2009; Tardif, 2002; 2013; Cunha, 2014) enfatizam o fato de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, sistemático e organizado de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da função docente, tornando-se, assim consenso o a ideia de que ele abarca tanto a formação inicial como a continuada, além de incidir na qualidade da prática de ensino e, assim, da formação dos estudantes.

Em relação a **prática da pesquisa**, em específico a pesquisa em educação, perguntou-se aos colaboradores sobre suas **linhas de pesquisa**, em específico, suas pesquisas sobre o ensino, e os dados revelam que de alguma forma os professores buscam refletir e investigar o ensino. (Libâneo, 2001; Zabalza, 2005). O P01R diz não possuir linha de pesquisa específica em educação, porém já participou de um grupo na área da educação financeira, nas palavras dele: “*Foi... educação financeira. Então como você consegue melhorar, as ferramentas de educação financeira. Não no sentido de conteúdo, mas de didática, estratégia de ensino, pra artes de vocês.*”. (P01R, Entrevista, 2019).

A P03L também diz que não possui grupo específico de pesquisa na área da educação, porém, relata que já realizou pesquisa sobre o ensino da Contabilidade introdutória, conforme diz ela: “*Fiz algumas pesquisas isoladas, na disciplina de Contabilidade Introdutória, por exemplo. Dá pra resgatar isso nos artigos que eu publiquei, foram pesquisas bem isoladas*”. (P03L, Entrevista, 2019).

Destes professores, a professora P02C, parece ser mais envolvida com a **pesquisa em educação**, ela relata que possui linha de pesquisa na área da formação docente e do ensino da contabilidade. Destaca-se pelo fato de possuir um **grupo de pesquisa** envolvendo orientandos, pesquisadores, professores e por mantê-lo com atividades em pesquisa, reuniões

e publicações, nas palavras dela: *“Eu tenho um grupo de pesquisa. No começo do ano a gente fez algumas reuniões. Eu tô com orientandos em fases diferentes do curso...O grupo de pesquisa CNPq chama-se Edupec, que tem várias publicações, e que a gente trabalha nessa perspectiva”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Esses relatos convergem ao que defendem autores da formação docente (Libâneo, 2001; Zabalza, 2005), os quais ressaltam a necessidade dos professores desenvolverem competências docentes tais como: “Capacitar-se a realizar pesquisas e análise de situações educativas e de ensino” (Libâneo, 2001, p.71), “Refletir e investigar o ensino”. (Zabalza, 2005, pp. 119-120). Essas assertivas sobre a necessidade de **teorização e reflexão sobre a prática** tornam-se realidade pela existência da pesquisa sobre a própria prática, conforme relatado pela professora P02C que diz fazer pesquisas sobre a formação docente, o ensino da contabilidade no Brasil, o uso metodologias ativas, Problem Based Learnin (PBL) e outros, conforme diz ela: *“As minhas pesquisas são sobre o uso de metodologia ativa nas aulas. Então, tá sendo muito legal. Por exemplo, PBL que a gente já testou várias vezes, a gente faz todo pelas nossas práticas. Que já deu orientação de mestrado, publicação nacional, internacional, PBL para o ensino de Contabilidade. E recentemente a gente tá testando sala de aula invertida, e também tem dado bons resultados, e a gente tá publicando isso, desses resultados”*. (P02C, Entrevista, 2019).

O relato da professora corrobora com Paulo Freire quando diz que “Ensinar exige pesquisa” (Freire, 2002, p. 14) e “exige curiosidade”, (Freire, 2002, pp. 33-35). Isso significa dizer que a profissão docente é composta não apenas pela dimensão prática, mas também teórica e que o professor deve possuir “a capacidade de articular os saberes teóricos com os elementos da prática” o que “ocorre quando os professores refletem sobre o exercício docente na sala de aula”. (Born, Prado, & Felipe, 2019, p. 4). Essa postura na docência ajuda a entender melhor a metodologia de ensino utilizada e assim a aprendizagem dos alunos.

Quando questionados sobre as **contribuições do programa de pós-graduação** para a aprendizagem da docência, mais especificamente se durante os cursos de mestrado e de doutorado cursaram disciplinas e/ou se foi oferecido algum curso de formação para o magistério superior, os professores responderam que não houve oferta de conteúdos e/ou disciplinas voltadas para o ensino e que o curso está mais voltado para o desenvolvimento de competências científicas. Nas palavras do professor: *“O programa contribuiu para me ajudar a ser pesquisador. Não professor”*. (P01R, Entrevista, 2019). E a professora P03L corrobora: *“No mestrado, eu novamente não tive disciplinas que falassem da docência, do ensinar, do*

aprender, né?! Então continuou com essa ausência de formação curricular, né?!". (P03L, Entrevista, 2019).

Todavia, os professores buscaram suprir a necessidade de formação pedagógica de diferentes formas. O P01R, participou do programa de fomento na área da didática, **estágio em docência** durante o curso de doutorado. No entanto, o professor aponta que essa formação se apoia num racionalismo e num tecnicismo, no qual o professor é um executor de tarefas ligadas a transmissão de conteúdo, quando, na verdade, esse programa deveria ter uma parte tanto teórica quanto prática para que se pudesse entender como funciona o processo de ensino e aprendizagem no contexto universitário. Diz o professor: *"Eu fiz, no doutorado, um estágio de docência, não era estágio de docência, eles chamam isso só pra ter monitor de graça... pois não é uma coisa bem construída...A experiência sempre traz contribuição mas, você extrairia muito mais se tivesse uma estrutura, um foco, um objetivo, com aquele programa, que é formar professor, né?! Eles fazem uma palestra lá, enfim, o pessoal fica dormindo na palestra, isso é meio ruim. E depois você vira monitor, aí corrige lista e entrega seu relatório e acabou. Pode ser que você tenha uma experiência melhor que essas, mas muitas vezes é isso". (P01R, Entrevista, 2019).*

As professoras P02C e P03L contam que, para suprir esta necessidade de formação para o ensino, buscaram cursos específicos na área pedagógica em faculdades que ofereciam curso na área da educação. No caso da professora P02C, em busca de melhoria do seu conhecimento pedagógico, cursou pós-doutorado em universidades que ofereciam a possibilidade de fazer pesquisa na área da educação, diz ela: *"Eu fui pra São Carlos, na Federal de São Carlos fazer um curso de pós-doutorado no Departamento de Metodologia do Ensino e Formação Docente". (P02C, Entrevista, 2019).*

Por sua vez a professora P03L procurou melhorar seu conhecimento pedagógico quando cursou a disciplina de didática do ensino superior, oferecida por uma faculdade de educação, em que realizou seu doutorado, conforme diz ela: *"Eu fiz disciplinas em outros programas de pós e uma delas foi justamente em educação. Aonde, a disciplina falava sobre a didática do ensino superior, né?! E foi uma disciplina, fundamental para mim, porque lá me deparei com questionamentos, que a professora, que conduziu a disciplina, fez para nós, que até então, eu não tinha me despertado sobre isso. Vivi, mas não tinha esse tipo de provocações para parar e pensar sobre. Por exemplo: o que é ensinar? O que é aprender? O que é avaliar um processo de ensino e aprendizagem? O ensinar começa com o aprender ou o aprender é um, um ponto de início para buscar o ensino?". (P03L, Entrevista, 2019).*

A professora evidencia conhecimentos adquiridos nessa disciplina, tais como a **avaliação da aprendizagem**, o papel do professor, conhecimento dos aspectos ligados a aprendizagem do alunos e o modo como se ensina, o que revela a necessidade do professor dominar o conhecimento disciplinar e o modo como ensinar, ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo, diz ela: *“O professor é um facilitador. Então, como que você vai ensinar algo pra alguém que não conhece aquele assunto, né? . . . Então, eu lembro que, na turma, nós tínhamos pessoas da área de física, de química, engenheiros, áreas de humanas. E uma das experiências da aula, foi você ensinar um tema da sua área, para a turma. E daí então, depois eles avaliariam como que eles aprenderam aquele assunto que você ensinou. Então assim, eu aprendi sobre engenharia de alimentos, né?! Como que se faz, por exemplo, um chips, um cheetos. O que é aquela informação alimentar, de um alimento. E como que eu aprendi isso, né?! Talvez para eles ensinar isso era uma coisa simples, mas para quem estava aprendendo não era tão fácil assim”*. (P03L, Entrevista, 2019). Essa **aprendizagem da docência** inclui saberes que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, especificamente, o planejamento de aula que demanda a reflexão sobre a prática, diz a professora: *“Como a turma envolvia alunos de áreas diferentes, de contextos diferentes... Então, a professora, sempre mediando, dando um feedback para a gente. Ensinando como preparar um plano de ensino, um plano de aula. Então, foi uma experiência muito boa, no sentido de preparação, de formação e de aprendizagem sobre ensinar e aprender”*. (P03L, Entrevista, 2019).

Esse relato demonstra processos formativos docentes que envolvem a aquisição de saberes e conhecimentos pedagógicos gerais (Saviani, 1996; Shulman, 1987;) e competências docentes (Masetto, 2003), sendo este, justamente "o ponto mais carente de nossos professores universitários quando se fala em profissionalismo da docência". (Masetto, 2003, p.32).

Quando questionados sobre **outras atividades que realiza**, além da **docência**, os professores relataram vivências na pesquisa, na extensão e na gestão demonstrando assim, diferentes fontes de aquisição de saberes. A professora P02C além da docência na graduação e na pós-graduação diz que atua na extensão, com projetos *in company*, que visam a especialização e a difusão do conhecimento na área de ensino, avalia artigos científicos para revistas, promove eventos científicos com patrocínio público, realiza conferências, palestras, seminários entre outros. Como pesquisadora, ela publica artigos, escreve livros, elabora projetos de pesquisa em colaboração com outros pesquisadores, orienta alunos entre outras atividades. Na área da gestão, contou que foi chefe de departamento por três mandatos seguidos.

Já a professora P03L, tem experiência em na extensão ministrando palestras, seminários e outros eventos na área Contábil, também atua como parecerista de projetos de pesquisa de agências de fomento e de artigos de revistas científicas, diz ter fundado um grupo de empresas juniores na sua cidade na área Contábil, no qual também exerceu a função de orientadora de projetos. Na pesquisa, atua como orientadora de dissertações, projetos de pesquisa, incluindo os projetos financiados pelo governo, enquanto, na gestão exerceu cargo de coordenadora de curso de graduação e hoje é coordenadora do curso de pós-graduação em Ciências Contábeis.

O professor P01R tem passagem por espaços de formação e de desenvolvimento profissional tais como: na extensão, exerce a função de avaliador de cursos de graduação ligados ao MEC, de artigos para publicação em revistas científicas e de revistas para a sua indexação, é parecerista de projetos para órgão de fomento à pesquisa etc.; já referente a atividades ligadas ao mundo corporativo exerce a função de avaliador de empresas estatais e presta consultoria para bancos estatais e outras organizações; como pesquisador, publica artigos científicos, atua em projetos de pesquisa, na orientação de alunos do curso de graduação e de pós-graduação; na gestão atua na coordenação de curso de graduação e como editor de revista.

Essas características do desenvolvimento profissional docente são próprias das funções que envolvem o professor que atua na pós-graduação, que além de atuar neste nível de ensino, também atua na graduação bem como na pesquisa, na extensão e na gestão, conforme diz a professora P02C: *"É... até porque a nossa carreira aqui acaba sendo, não uma imposição, mas são os critérios pra desenvolvimento de uma carreira. Então entre esses critérios, você tem que ter a parte de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Desses critérios, para chegar à professora titular, eu tive que preencher todos"*. (P02C, Entrevista, 2019).

Estes relatos demonstram que a carreira docente envolve dimensões e contextos de atuação do professor "além da sala de aula e de sua sala particular, já que seu ambiente de trabalho também transcende a própria instituição de ensino dependendo das atividades que realiza, como no caso da pesquisa e da extensão". (Mendonça et al., 2012, p. 12). Nesse sentido, a estruturação da identidade docente ocorre por meio da construção e mobilização de saberes dentro e fora da sala de aula, caracterizando-os como "existenciais, no sentido de que um professor 'não pensa somente com a cabeça', mas 'com a vida', com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas". (Tardif & Raymond, 2000, p. 235).

4.1.1.2 Características do desenvolvimento profissional como professor

Quando questionados sobre o modo como aconteceu o **ingresso na docência, em especial, na universitária**, sobre o tempo e o contexto em que a prática de ensino ocorre, os professores colaboradores relataram experiências que antecedem o período de ingresso efetivo em programas de pós-graduação, conforme diz o professor: *“Eu fiz um trabalho de monitoria em música desde muito cedo em diferentes organizações públicas e não governamentais. ... Então eu diria que foi a partir daí que começou a minha experiência, e até hoje eu aprendo com os alunos. Então toda aula, todo curso, eu acabo aprendendo alguma coisa com os alunos, e procuro melhorar”*. (P01R, Entrevista, 2019). Esse relato mostra que os anos iniciais da carreira são decisivos na estruturação da prática profissional e para o estabelecimento de crenças, valores e certezas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. O professor P01R exerceu papel de monitor nas aulas de música desde muito cedo em contextos não governamentais e públicos. Essas funções pedagógicas perfazendo 11 anos de exercício da profissão em instituições privadas e também públicas, proporcionaram aprendizagens que contribuíram quando ingressou por meio de processo seletivo na docência no ensino superior, conforme diz o professor: *“Eu diria, muito natural... minha docência, **iniciou muito cedo**. Então eu diria que eu tenho bastante experiência docente. Então se você ver o que eu tenho de idade com o que eu tenho de experiência docente, é muito parecido. Porque eu comecei a **estudar música e logo cedo eu comecei a dar aula de música**, em Londres, como voluntário. Então eu comecei, **minha primeira aula foi aos 13 anos como voluntário em uma ONG, onde crianças, adolescentes ensinavam crianças, adolescentes carentes**”*. (P01R, Entrevista, 2019).

Já a professora P02C, diz que seu ingresso ocorreu logo após a graduação por indicação de um dos seus professores, porém para lecionar em um curso técnico em Contabilidade. Posteriormente, ela realizou concurso público para ingressar como professora no magistério superior, diz a professora: *“Foi uma **indicação de um ex-professor**, e eu fiquei com um contrato de um ano, porque ele teve que se ausentar, eu tinha terminado a faculdade fazia pouco tempo, eu tinha sido aluna dele nesse curso técnico, e ele acabou me indicando”*. (P02C, Entrevista, 2019). Ainda, relata que atua como docente em **instituições públicas** há 26 anos e tem vivências na docência, na extensão, na pesquisa e na gestão que perpassam os diferentes níveis de ensino: *“Eu entrei no Ensino Superior, como assistente de um professor na área de Administração, fiquei oito meses. E depois, na sequência, eu fui auxiliar de ensino, no Departamento de Contabilidade, onde estou até hoje. **Aí, desde 1994, fiz toda***

minha carreira dentro da Universidade, auxiliar de Ensino, assistente, depois professora doutora, depois professora livre-docente e por último, titular". (P02C, Entrevista, 2019).

Esse relato demonstra que a carreira da professora P02C está permeada tanto pelo ensino como pela pesquisa, o que é corroborado por Cochran-Smith (2005), quando postula que o desenvolvimento profissional docente requer a articulação entre teoria e prática, e portanto, nesse âmbito, o ensino e a pesquisa possuem relações recíprocas, pois o professor precisa pesquisar sua prática de ensino, denotando que ser professora e pesquisadora, são atividades interconexas. Deste ponto de vista, a P02C demonstra o valor que a docência possui na sua carreira universitária, pois o ensino parece ter tido prioridade diante das atribuições oriundas das outras dimensões que envolvem sua profissão. Desse modo, evidencia-se um perfil mais de professor – pesquisador do que de um pesquisador – professor. (Fiorentini, 2004). Assim diz a professora: *“O programa de pós-graduação me permite muito isso porque desde 2006, eu estou trabalhando, então 12 anos trabalhando direto com a disciplina de didática, o que me deu uma condição muito boa de pesquisa, né?! Porque você tem que pesquisar para ensinar, tá?! ”. (P02C, Entrevista, 2019).*

A professora P03L ingressou na docência por meio de concurso público há 19 anos como professor substituto nos cursos graduação em Administração e Ciências Contábeis, em seguida fez concurso para professor doutor, tendo perpassando por contextos públicos e privados, conforme evidenciado em seu relato: *“Eu ingressei em 2001, como professor temporário/substituta no Departamento de Administração e trabalhando com disciplinas na área de finanças, para os cursos de Administração e Ciências Contábeis, percorrendo diversas instituições públicas e privadas. Foi curso de Graduação, na época, eu fiz o processo seletivo pra professor temporário, substituto, pro departamento de Administração. Mas lá, eu trabalhei com disciplinas que eram da área de finanças, Análises de demonstrações financeiras, Finanças corporativas para os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Então desde o início na docência eu sempre estive próxima do curso de Contábeis”. (P03L, Entrevista, 2019).* De acordo com esses resultados, nota-se que o contexto de formação e de atuação dos professores foi prioritariamente a universidade pública, destacando-se, desse modo, o espaço e a cultura da IES pública como determinante do saber experiencial dos professores colaboradores, o quais caracterizam-se por serem “fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 220).

Quanto ao questionamento feito sobre **como os docentes se identificam profissionalmente**, constatou-se que todos se apresentam como profissionais da docência,

cuja trajetória foi construída ao longo da vida pessoal, denotando que “a *identidade* do professor não é um dado adquirido, um produto. . . é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se diz professor”. (Nóvoa, 1995, p. 16, grifo do autor). Nesse sentido, o professor P01R parece ter construído um esquema ou um “*modus operandi*” orientador da sua forma de pensar e agir como docente. Ele prima por um distanciamento afetivo e valoriza o domínio do conteúdo da disciplina que ensina e sua didática específica, de modo que seu objetivo principal é a conquista dos alunos pelo conhecimento que possui e pelo modo como conduz suas aulas. Diz o professor: “*Eu sempre procurei conquistar os alunos pelo conhecimento, e pela condução da minha aula . . . Eu nunca cheguei lá e falei o que eu faço, o que eu sou, que eu tenho isso, aquilo. Eu chego e dou aula. Não faço um comercial, essa é a filosofia que eu sempre tive. Eu acho que os alunos têm que gostar da minha aula, né?!*”. (P01R, Entrevista, 2019). Esse relato denota o valor que o professor atribui ao domínio do conteúdo específico e sua didática, neste sentido, a necessidade de ser autoconfiante no exercício da profissão docente. Essas são competências presentes na matriz proposta por Libâneo (2001, p. 71) quando diz que o professor precisa “dominar as disciplinas a ensinar e suas didáticas”, por Masetto (pp. 30-32) quando ressalta que o professor deve ter “competência em uma área específica” e por Freire (2002, pp. 36-37) quando diz que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”.

Já as outras duas professoras demonstram valorizar um domínio não apenas ligado ao conteúdo específico da disciplina, mas também o entrelaçamento da **dimensão pessoal** com a **profissional**, quando dizem estar realizadas pela escolha que fizeram da profissão. A P02C diz: “*Eu me identifico como uma professora de Ensino Superior, muito realizada com a minha profissão, muito feliz mesmo com a minha profissão*”. (P02C, Entrevista, 2019). Nesse sentido, a professora P03L relata: “*É uma atividade que eu gosto de fazer, ... É uma atividade que eu gosto, me sinto bem, eu sinto prazer em ensinar, em dar aula*”. (P03L, Entrevista, 2019). A professora P03L ao comentar sobre o tripé da universidade e dos ganhos que sua atuação como professora e pesquisadora lhe proporcionam, diz que desenvolver atividades de extensão e de pesquisa contribui para a melhoria da sua prática de ensino, conforme seu relato: “*Associo muito as três coisas, a pesquisa, o ensino e a extensão. Essas três coisas pra mim, se complementam. Com a extensão e pesquisa eu consigo dar uma aula melhor, com uma aula melhor talvez eu tenha iniciativas, ideias para um projeto de extensão, e que pode*

me dar ideias para uma pesquisa. Então as coisas se complementam muito pra mim, eu digo assim, que eu me identifico com aquilo que eu faço”. (P03L, Entrevista, 2019).

Para que a **dimensão profissional** coexista com a **dimensão pessoal** sem interferência, a P03L diz que é preciso fazer gestão da carreira e do tempo a fim que haja equilíbrio e o professor possa assim conviver com a familiar, descansar, realizar atividades pessoais: *“Tirando aquele tempo, aquele dia na semana, umas horinhas, umas horas por dia, por semana, por mês necessárias para descansar. ... Ai... é uma questão de gerenciar o seu tempo, pra descanso, retirada, gerenciar o seu tempo em que você está imerso na atividade de pesquisa, ensino e extensão, colocar novamente, uma réguinha de prioridades... Talvez priorizando o trabalho e deixando os familiares de fora, ou né, talvez deixando o trabalho e fazendo atividades pessoais, familiares, a... é... além, né, do que poderia, do que deveria. Cada um, do meu ponto de vista, equilibrar as coisas”*. (P03L, Entrevista, 2019).

No que diz respeito às fases da carreira docente, a professora P02C fala de avanços no conhecimento, se referindo ao seu ciclo de vida profissional classificando-o como uma fase de encerramento, de desinvestimento e de serenidade, caracterizada por Huberman (1992, p. 46) como fase de “recuo e de interiorização . . . as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão”, conforme evidenciado no relato a seguir: *“E chegando assim, praticamente no final da minha carreira, dessa atuação docente, estou superfeliz, porque acho que eu cumpri a minha missão”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Outro ponto a ser destacado refere-se aos impactos sociais da docência como prática social, citado por P02C quando declara que o desenvolvimento e a aprendizagem impactam a prática de ensino: *“Eu encontro ex-alunos de primeiro ano, que eu dei aula há 25 anos atrás, hoje, e me chamam de professora até hoje. É... então assim, é muito gratificante, é muito gratificante. Então, eu me sinto assim, muito realizada profissionalmente, muito feliz e muito realizada”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Quando questionados sobre como ocorreu a **aprendizagem da docência universitária** os professores foram unânimes em destacar que ela ocorreu pelo exercício da prática, no “ensaio e erro” uma vez que sua formação acadêmica na pós-graduação não supriu suas necessidades de formação didático-pedagógica por ser orientada para a pesquisa, conforme evidencia a professora P03L: *“No mestrado, novamente, não tive disciplinas que falassem da docência, que falasse do ensinar, que falasse do aprender, né?! Então continuou com essa... ausência da formação curricular, né?!”*. (P03L, Entrevista, 2019). Esse relato, evidencia o que ressalta Pimenta & Anastasiou (2002, p. 104), quando dizem que a “passagem

para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Nesse sentido, o professor P01R relatou que sua preparação para o exercício da docência foi baseada no ensaio e erro: *“Preparação no sentido de curso, foi horrível. Eu nunca tive nenhum treino, eu aprendi errando, né?! Então, por experimentação. Então eu fazia uma coisa e descobria que não dava certo. Eu fui aprendendo por tentativa e erro”*. (P01R, Entrevista, 2019). Assim, pode-se afirmar que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. (Tardif, 2000, p.14).

Nos relatos dos professores fica evidenciado que a aprendizagem da docência foi apoiada em suas experiências “pessoais”, aprendizagens “como aluno”, em trocas com seus pares e a partir de conhecimentos construídos na prática docente, que são mobilizados, segundo Tardif (2005, p. 63) na “prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc”. Destaca-se o fato de que no caso do professor P01R, seu aprendizado foi moldado a medida que identificava problemas de aprendizagem, falhas em metodologias de ensino e foi inspirado por sua experiência como aluno, com professores que faziam uso do planejamento de aula e da motivação da classe, conforme dito por ele: *“Eu me inspirei em Professores que sempre trabalharam com a ideia de motivar o aluno, de deixar uma aula agradável, de ter uma aula planejada, sem improvisos. De ter uma aula que o aluno se sinta motivado a participar independente de prova. É isso me ajudou muito a estruturar os meus cursos e minhas aulas hoje”*. (P01R, Entrevista, 2019). Já a professora P02C teve como principal guia, em seu processo de aprendizagem da docência, seu desejo de transpor conhecimento e seu amor à profissão docente, de acordo com sua fala: *“É a vontade de colocar pra outra pessoa, aquilo que eu tô entendendo... E assim, sempre tive essa pré-disposição de ajudar os colegas, né?! De escola. “Ah, eu não tô entendendo isso, então vamos lá, a gente senta”*. (P02C, Entrevista, 2019). Esses relatos demonstram que “a docência é construída a medida em que o professor articula seus conhecimentos teóricos-científicos, específicos da área que leciona; as experiências da prática, no ambiente escolar; e a reflexão sobre sua própria prática.” (Farias, 2020, p.41).

Quando questionados sobre os **saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior**, os professores foram unânimes em ressaltar o domínio do conhecimento específico e/ou da disciplina que ensina, o domínio do conteúdo, conforme diz o professor: *“A primeira coisa que você tem que ter para ser professor é ter domínio do que você tá falando, domínio do que você tá ensinando, do que você pretende ensinar. Tem professor que usa o ensino para aprender, não faz sentido. A gente aprende, mesmo dominando, mas não o conteúdo”*. (P01R, Entrevista, 2019). Também apontaram a necessidade do conhecimento

pedagógico do conteúdo para que a transposição didática seja efetivada, conforme diz a professora P03L: *“Não basta saber somente conteúdo. O conteúdo é uma parte que tem que ter. Não vou saber dizer se essa parte é 50%, se ela é 70%, 90%, não vou dizer quanto né, mas é uma parte. Mas ele também tem que saber elementos que envolvem a didática, que envolvem as metodologias de aula, né?! É um processo mais de formação mesmo da docência. Você pode ser ótima em conteúdo, mas se você não tem uma didática, uma dinâmica com metodologia de aula que atrai, pois conhecer o conteúdo não é suficiente. Você pode ter uma boa didática, uma boa, dinâmica, mas se você peca no conteúdo, a outra parte não se garante sozinha, né?!”*. (P03L, Entrevista, 2019).

A professora P02C destaca a importância do conhecimento do processo de avaliação da aprendizagem para que essa dimensão do processo de ensino não seja entendida como uma forma de punição, conforme diz ela: *“É comum o professor falar que dia de prova, é dia de glória, sabe? Então o processo de avaliação, do ensino e aprendizagem, só pode ser entendido por quem tem uma base pedagógica, se não, não entende, acha que é uma punição”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Os professores também relatam que um professor precisa ter conhecimento sobre a forma como o aluno aprende para saber identificar estratégias, metodologias e formas adequadas para apresentar os conteúdos disciplinares, conforme relata a professora P02C: *“O professor que não tem preconceito de aprendizado, não tem problema nenhum. O problema, que eu vejo, é aquele cara que acha que saber. Ele pode saber a parte teórica, técnica, mas se ele não tiver cabeça aberta pra moldar o processo de acordo com a sua situação em sala de aula, com o ambiente, com o perfil dos alunos, com o contexto macro que se está vivendo, tanto social, quanto político. Se ele não tiver cabeça aberta, ele não consegue ensinar, tá?!”*. (P02C, Entrevista, 2019). Em acordo, a professora P03L se refere a heterogeneidade dos estudantes e acrescenta: *“São públicos diferentes, são objetivos diferentes, então talvez você use técnicas semelhantes em todos eles, mas a profundidade, a intensidade, a repetição delas são diferentes.”* Outra competência que deve ser mobilizada pelos docentes, segundo a professora P03L é a empatia.

De acordo com essa visão apresentada pelos professores, o ambiente da sala de aula pode ser “considerado complexo devido à diversidade de sua estrutura e organização; ao envolver perfis de instituição, cursos e estudantes com características distintas” (Farias, 2020, p. 41), requerendo assim a mobilização de competências tais como: “saber didático-curricular” (Saviani, 1996, p. 149), “saber crítico-contextual” (Saviani, 1996, pp. 148-149) e “considerar a diversidade dos alunos”. (Libâneo, 2001, p.71).

Outra competência que deve ser mobilizada pelo docente diz respeito ao currículo e à necessidade de elaborar o planejamento do curso e das aulas conforme destacado pelo professor P01R: *“Quando eu chego numa sala, eu tenho que saber onde quero chegar e o que tenho que fazer para chegar naquele ponto. Quando eu chego num curso, eu tenho que ter clareza qual é o resultado esperado que eu tenho para os meus alunos”*. (P01R, Entrevista, 2019). Nesse sentido, destaca-se a mobilização das seguintes competências propostas por Zabalza (2005): “capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem” (Zabalza, 2005, pp. 108-109) e “interagir de forma construtiva com os alunos” (Zabalza, 2005, pp. 116-118).

Quando questionados sobre as **dificuldades** que os professores encontraram quando de sua **inserção na docência** e de que forma foram superadas, os professores descrevem este período conforme descreve Garcia (1999, p. 105):

tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal... Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes. (Garcia, 1999, p. 105).

Nesse sentido, os professores relataram ter tido que lidar com a falta de credibilidade e confiança dos alunos, por terem iniciado a carreira docente muito jovens e por falta de formação pedagógica e de didática para o ensino. O professor P01R procurou solucionar tal dificuldade criando em sala de aula um ambiente de confiança, de credibilidade, de motivação e engajamento dos alunos.

Já a professora P02C procurou curso de especialização para a docência. Ainda relata ter professora P02C relata ter sentido dificuldades para fazer a transposição didática, assim como ela cita: *“A dificuldade maior que eu tive no início, foi fazer com que, o que eu estava falando, fizesse sentido para a outra pessoa, pros alunos. Eu achava que eu falava, falava, falava e as pessoas não entendiam”*. (P02C, Entrevista, 2019). Neste ponto, a dificuldade é referente ao modo como o aluno do ensino superior aprende, nas palavras dela: *“Eu comecei a prestar atenção. A me colocar no lugar do outro, como eu gostaria de receber a informação”*. Esta competência ligada à empatia, possibilitou que ela fizesse uso da reflexão crítica sobre o modo de ensinar, conforme diz ela: *“Então... eu sempre busquei refletir se o que eu estava fazendo, fazia sentido para as pessoas”*. (P02C, Entrevista, 2019). Esse comportamento indica a mobilização de competências atitudinais tais como apontadas por

Freire (2002, pp. 17-18) “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e por Saviani (1996, p. 148) “Saber atitudinal”.

A professora P03L também teve que lidar com a falta de confiança do alunado, pois foi para a sala de aula logo após o término de sua graduação. Desse modo, procurou se orientar em suas experiências como aluna e nos professores de referência que teve. Além de buscar suporte junto aos colegas de trabalho mais experientes e ao seu orientador do Mestrado. A falta de formação apontada pela professora deve-se ao fato de que

para o exercício da docência universitária, não se tem, habitualmente, exigido elementos referentes à formação para o magistério. Essa formação, quando ocorre, limita-se ao cursar de uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior durante a Pós-graduação, com carga horária média de 60 horas. (Slomski et al., 2013, p. 75).

Foi perguntado aos professores sobre **quais dificuldades enfrentam na atualidade e como buscam superá-las, além de como tem lidado com as novas tecnologias**. Desse ponto de vista Libâneo (2001, p. 71) postula que os docentes precisam "ser sensível aos problemas emergentes em situações práticas, saber diagnosticá-los e enfrentá-los". Assim, quando questionados, todos os professores apontaram dificuldades atreladas às novas tecnologias, sendo que o P01R e a P03L relataram que o grande desafio que encontram é o de como lidar com o perfil digital dos alunos. Para enfrentar este desafio, eles procuram criar ambientes motivadores e usar metodologias ativas em sala de aula a fim de atrair a atenção do aluno. Já a P02C relatou dificuldades para lidar com as TICs de modo geral, e assim a necessidade de formação dos docentes para o uso das novas tecnologias na educação superior. Isso evidencia que o grande desafio, nos dias de hoje, é a substituição do professor “artesão”, que faz uso da lousa, pelo professor que “clica” e/ou o “professor digital”, ou seja, aos docentes universitários é requerido o desenvolvimento de competências digitais tais como: “competência na área pedagógica: teoria e prática da tecnologia educacional” (Masetto, 2003, pp. 36-37), “alfabetização tecnológica e gestão didática das TIC” (Zabalza, 2005, pp. 114-115) e “servir-se conscientemente das tecnologias”. (Libâneo, 2001 p. 71).

O professor P01R define os alunos como pertencentes a uma geração menos resiliente, mais mutável, o que requer a criação de estratégias que resgatem a motivação e o engajamento dos alunos em sala de aula, como diz o professor: *“Hoje é uma geração muito mais tecnológica, menos papel, muito mais rápida, muito mais digamos volátil. Muito menos resiliente então, qualquer coisa o pessoal, às vezes, já de alguma forma, se sente um pouco aflito, então você tem que trabalhar a motivação, são coisas que eu sempre procuro trabalhar na minha aula, motivação, para o aluno curtir a aula pela motivação e não pela ameaça”*.

(P01R, Entrevista, 2019). A professora P03L complementa essa constatação, dizendo que são alunos dispersos pela tecnologia, que precisam ser atraídos por meio de metodologias ativas e por um ambiente mais atrativo de sala de aula, para que sejam menos resistentes e mais engajados nas atividades, como ela diz: *“Para dar aula, a dificuldade hoje, é competir com os celulares, o acesso à rede da internet, aonde os alunos ficam logo plugados no WhatsApp, Instagram, Face, nas redes sociais, né?!... foi mais forte a necessidade de mudar a prática de sala aula, sair de aula passivas para aulas com metodologias mais ativas. Porque você passa a envolver os alunos e eles passam a participar... E ao fazer parte da aula, eles ficam menos ligados às redes sociais”*. (P03L, Entrevista, 2019).

Dado a necessidade de se adaptar ao perfil dos alunos e de se manter atualizado frente a evolução tecnológica, os professores relataram que buscam promover a aprendizagem colaborativa e fazer uso das TICs. As professoras P03L e P02C demonstram fazer uso de ferramentas digitais interativas em suas aulas tais como plataformas com diretórios de arquivos que incluem materiais e outras atividades. A professora P03L relata fazer uso da comunicação por e-mail e quando quer apresentar algum vídeo ou passar um filme, faz uso do Youtube. Além disso, também se utiliza do Moodle. Já a professora P02C diz fazer uso de alguns outros softwares, tais como relata: *“O que eu tenho usado bastante, é o Google Forms, que às vezes eu preciso de alguma pesquisa rápida, respostas de algum conteúdo, então eu tenho usado. É muito legal, porque já te dá um, feedback rápido de questões pontuais. Os alunos gostam, os alunos adoram. Powerpoint, que eu sempre usei, mas de uma coisa, uma coisa muito leve”*. (Entrevista com P02C, 2019).

Dos três professores investigados, o P01R foi o que demonstrou maior empenho na utilização das TICs por ver nas ferramentas interativas um meio para motivar os alunos, ao mesmo tempo em que também cria um ambiente virtual de aprendizagem o qual facilita o acesso ao conteúdo e ao aprendizado, como relata o professor: *“Eu uso o kahoot, que é uma plataforma online com “Quiz” para o aluno responder do celular... Eu uso o Mentimeter, que é outra que é bem útil. Eu uso o Classroom do Google. . . Eu sou favorável às tecnologias que facilitam a vida do aluno, então, esta é a vantagem!”*. (P01R, Entrevista, 2019).

Essas competências colocadas em ação pelos professores demonstram saberes ligados a metodologias de ensino que **estimulem os alunos à aprendizagem e à construção de conhecimentos**. São “saberes provenientes dos programas e livros didáticos” que são integrados no trabalho docente, mediante a utilização das “ferramentas” e sua adaptação às tarefas etc. (Tardif, 2005, p. 63), além de configurar competências tais como "Assumir as dimensões relacionais no ensino" (Libâneo, 2001, p. 71), "Gerenciar metodologias de trabalho

didático e tarefas de aprendizagem" (Zabalza, 2005, pp. 115-116), "Conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino". (Libâneo, 2001, p. 71).

Quando perguntados sobre **como aprimoram seus conhecimentos sobre o ato de ensinar**, todos os professores elencaram diversas fontes das quais fazem uso para melhorar seus conhecimentos docentes, tendo em vista que os programas de pós-graduação são focados em desenvolver competências científicas e não pedagógicas, são elas: cursos, leituras focadas em metodologias de ensino, participação em seminários, palestras, painéis sobre didática e prática de ensino; troca de experiências com pares; opiniões de especialistas em pedagogia, entre outras. A professora P03L relatou ter realizado um curso sobre neurociência e aprendizagem, conforme diz ela: *“E legal entender essa parte, da neurociência, do processo de aprendizagem como é que mecanismos de ensino, entram no cérebro, né?! Se ele é auditivo ou visual, se ele é... pelo olfato... Como os sentidos interferem no processo de aprendizagem... Usá-los no ensino para todos aprenderem. Então você tem que trabalhar os meios de ensino para isso”*. (P03L, Entrevista, 2019).

Outro ponto a ser destacado é a explicação da professora P02C que, por fazer parte do corpo docente do programa de pós-graduação tem maiores condições de realizar pesquisa: *“Me deu uma condição muito boa de pesquisa, né?! Porque você tem que pesquisar para ensinar, tá?!”*. (P02C, Entrevista, 2019). Assim, é inerente e necessária, à prática de ensino, a mobilização de competências tais como: “refletir e investigar o ensino” e “ensinar exige pesquisa” competências docentes elencadas por Zabalza (2005, pp. 119-120) e Freire (2002, p. 14), respectivamente.

Os relatos dos professores evidenciam que a docência é um ofício feito de saberes (Libâneo, 2001, Mizukami, 1986; Mizukami & Reali, 2019) e que a atuação profissional docente é permeada por um conjunto de conhecimentos, valores e habilidades, ou seja, conhecimentos teóricos e práticos (profissionalidade) que se fazem presentes nas falas dos professores investigados e que de alguma forma estão implícitos nas categorizações propostas por: Shulman (1987, p. 8): “a) Conhecimento do conteúdo; b) Conhecimento pedagógico geral; c) Conhecimento do currículo; d) Conhecimento pedagógico do conteúdo; e) Conhecimento dos alunos e de suas características; f) Conhecimento de contextos educacionais; e g) Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica”; por Schön (1983, pp.155-164), em especial a) Conhecimento-na-ação; e por Tardif (2005, p.63) a) Saberes pessoais; b) Saberes da formação escolar; c) Saberes da formação profissional para o magistério; d) Saberes dos programas e livros didáticos; e) Saberes da experiência na docência. Estes saberes e competências formam a base da atuação

dos profissionais e, assim, do *profissionalismo* necessário para os docentes exercerem a profissão no contexto dos programas de pós-graduação em que atuam. Os dados da Figura 3 abarcam a dimensão intrínseca (*profissionalidade*) e extrínseca (*profissionalismo*) do desenvolvimento profissional docente são alguns dos aspectos identificados nos relatos dos professores investigados, conforme a Figura 3 a seguir.

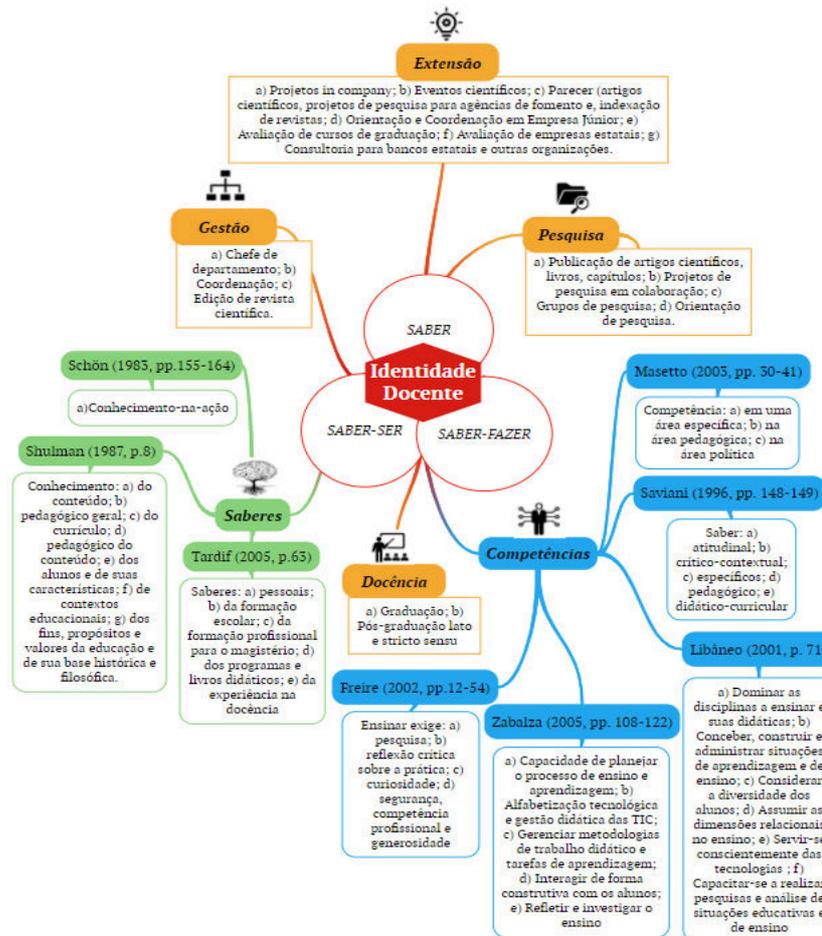


Figura 3. Perfil do desenvolvimento profissional docente.

Esses resultados mostram que os professores investigados têm valorizado e colocado a docência como uma das principais funções do seu trabalho e de seu desenvolvimento profissional, evidenciando o domínio teórico e metodológico do conhecimento disciplinar, o que os classifica, segundo as categorias de Fiorentini (2004, p. 15-16), como “pesquisadores-professores”. Desses, apenas a P02C pode ser classificada como “professora-pesquisadora”, pois ensina pesquisando e pesquisa ensinando, tem como princípio metodológico pesquisar sua própria prática, de modo que a pesquisa tem se constituído como o suporte para a realização e desenvolvimento de sua função profissional. Esses dados também revelam que a identidade docente é moldada ao “longo de toda sua vida profissional e acontece nos

múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”. (Fiorentini, 2008, p. 4-5).

Com base no que identifica os professores investigados ora mais dedicados à pesquisa ora mais dedicados à docência, nas sessões seguintes busca-se identificar quais são os tipos de saberes e competências mobilizados e colocados em ação no exercício de suas funções docentes, a partir do relato de Situações Conflitivas enfrentada na Prática de Ensino e sua resolução de forma estratégica visando uma melhor aprendizagem dos estudantes.

As práticas de ensino ocorrem em ambientes complexos, possuem múltiplas dimensões e aspectos que operam simultaneamente, assim, as aulas são da mesma forma suscetíveis a acontecimentos diversos, os quais exigem ações imediatas do professor Sacristán (1995). Em acordo, Mizukami (2014) corrobora essa assertiva ao dizer que as situações conflitivas adquirem importância na medida em que apresentam potencial como instrumento de desenvolvimento profissional docente. As situações versam sobre diferentes problemas enfrentados pelos professores, a sala de aula é um componente importante dessas situações, porque retratam problemas reais, características dos alunos e histórico dos alunos, nível da turma, o objetivo da aula, a época do ano, além de outras informações a elas relacionadas.

Neste âmbito, as situações conflitivas da prática de ensino são “facilmente recordáveis, ficam armazenados na memória, podendo ser acessados a qualquer momento”. (Mizukami, 2014, p. 39). A seguir são apresentados os relatos oriundos da *rememoração* de situações conflitivas enfrentadas na prática de ensino dos colaboradores desta pesquisa.

4.2 Situações conflitivas da prática educativa na evidenciação de saberes da docência universitária

As situações conflitivas advindas das narrativas são apresentadas de forma individual, considerando seus elementos constituintes segundo J. H. Shulman (2002, p. 3), Nono e Mizukami (2002a, p. 72) e os passos sugeridos pelos estudos de Merseth (2008, p.3) e Slomski, et al. (2020, p. 24). As situações foram organizadas a partir dos seguintes aspectos:

- a) Problema a ser solucionado;
- b) Descrição do contexto da ação (local, curso, período, disciplina, protagonistas, objetivos a atingir etc.);
- c) Estratégia de ação visando solucionar o problema;
- d) Autoavaliação dos efeitos das suas atitudes (Como você avalia hoje sua atitude? Ou os efeitos da sua prática?)

- e) Quais foram as lições e aprendizagens adquiridas com a resolução da situação conflitiva? De que forma faria hoje? Também, por meio de análise posterior, foram identificados os saberes e competências mobilizados.

A partir das análises foi possível identificar três temas, interrelacionados com o processo de ensino aprendizagem tais como: a) *Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior*; b) *Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato da aula universitária*; c) *O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos*, conforme as subseções seguintes.

4.2.1 Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior

A primeira situação conflitiva da prática de ensino é relatada pelo professor P01R cuja trajetórias acadêmica e docente trazem as marcas de experiências pessoais vivenciadas tais como os aprendizados adquiridos durante seu trabalho voluntário quando foi monitor nas aulas de música na juventude, ou seja, “pela história de vida e pela socialização primária” (Tardif, 2005, 63), pois o seu relato é permeado por suas crenças sobre voluntariado e os benefícios na construção da personalidade, bem como seu “compromisso com os propósitos morais do ensino” (Day, 2001, pp. 20-21). Os aspectos da situação conflitiva narrada pelo P01R podem ser assim sintetizados:

- a) *Problema a ser solucionado* – Gestão da aprendizagem;
- b) *Descrição do contexto da ação*- Disciplina de Finanças Corporativas no 6º semestre do Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecido por uma instituição privada de ensino;
- c) *Estratégia de ação* - Criação de grupo de apoio (*gatekeepers*)
- d) *Autoavaliação dos efeitos das suas atitudes os efeitos da prática* – Maior motivação, engajamento e aprendizagem colaborativa;
- e) *Lições e aprendizagens adquiridas*- Ensinar exige comprometimento, ética, dedicação, assumir riscos, ousadia e mudança de práticas;
- f) *Saberes docentes identificados*- “Saberes da experiência na docência” (Tardif, 2005, p.63); “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, “Conhecimento do Currículo”; “Conhecimento pedagógico geral” (L. S. Shulman, 1987, p. 8); “Conhecimento-na-ação” (Schön, 1983, p. 155-164);
- g) *Competências docentes mobilizadas e colocadas em ação* - “Não há docência sem discência” (Freire, 2002, p. 12); "Ensinar exige comprometimento" (Freire, 2002, pp. 37-38);

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2002, p.15); “Ensinar exige estética e ética” (Freire, 2002, p.16); “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2002, p.17); “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2002, pp. 17-18); “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 2002, pp. 24-25); “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2002, pp. 30-33); “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, pp. 38-40); “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (Freire, 2002, pp.42-43); “Ser sensível aos problemas emergentes em situações práticas, saber diagnosticá-los e enfrentá-los” (Libâneo, 2001, p. 71); “Assumir as dimensões relacionais no ensino” (Libâneo, 2001, p. 71); “Competência na área pedagógica – planejamento como atividade educacional e política” (Masetto, 2003, pp. 32-39); “Saber pedagógico” (Saviani, 1996, p. 149); “Tutoria e acompanhamento de alunos” (Zabalza, 2005, p. 108); “Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem” (Zabalza, 2005, pp. 115-116).

Esta situação conflitiva da prática de ensino, relatada pelo P01R, ocorreu em uma sala de aula de uma Fundação Universitária privada da cidade de São Paulo. O professor relatou que ao ministrar a disciplina de Finanças Corporativas para uma turma de 6º semestre do curso de Graduação de Ciências Contábeis, se deparou com uma turma heterogênea, com muitos alunos, composta por alunos jovens e mais velhos, alunos menos e mais experientes, com uma primeira graduação já concluída, e outras diversidades, e sem o acompanhamento de monitoria.

Nesse cenário, o professor P01R vivenciou a dificuldade para encontrar uma saída para lidar com as diferenças em sala de aula e as condições de ensino, turma numerosa e sem disponibilidade de monitoria e desse modo, possibilitar a todos os alunos pudessem acompanhar as suas aulas. Diz o professor: *Então... tinham alunos que já estavam na segunda graduação, tinha alunos bem mais velhos, alunos mais jovens e era uma sala muito grande...E isso acabou, no início, é gerando um **problema de... acompanhamento** por parte dos alunos, tá?! É..., bom! Esse foi um grande desafio pra mim, porque, se eu focasse num grupo, o outro eu perderia e vice-versa”. (P01R, Entrevista, 2019). Esse relato explicita uma situação conflitiva da prática de ensino que, segundo Anastácio (2017, p. 45), o professor quando se depara com dificuldades “recorre a seus conhecimentos docentes, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas preconcepções, podendo examinar a validade de tal situação frente à complexidade da prática de sala de aula”. (Anastácio, 2017, p. 45).*

Esta situação fez o professor recorrer aos seus saberes sobre o modo como o aluno aprende, assim, ele acredita que: “Turmas mais **integradas**, tem melhor desempenho do que

turmas onde os alunos não **interagem**. Então eu sempre falo daquela coisa do voo solo e do apoio coletivo né, ou seja, que tem pouco espaço “pro voo solo” aqui, você tem que pensar no **coletivo**, ajudar os colegas, todo mundo cresce junto. É... e a disciplina, de ferramentas quantitativas, é uma disciplina muito desafiadora, nesse sentido”. (P01R, Entrevista, 2019). Este relato denota a visão sociointeracionista de aprendizagem que o professor possui sobre o modo como a aprendizagem ocorre, ele valoriza a cooperação, a integração da turma, a interação e a aprendizagem colaborativa na construção do conhecimento, como diz o professor: “A forma como eu conduzia, eu sempre procurava trabalhar a integração da turma, porque a integração ela tem um impacto, que já é muito bem documentado na literatura, no aprendizado dos alunos”. (P01R, Entrevista, 2019). Essa competência pedagógica, mobilizada pelo professor, está de acordo com o que afirma Zabalza (2005, p. 108) sobre a necessidade de “tutoria e acompanhamento de alunos”.

A situação problema, vivenciada pelo professor, causou-lhe incômodo e desconforto o que o fez refletir e repensar sobre suas aulas em busca de uma forma de enfrentar o problema, diz ele: “Então, eu tive que repensar, e desenhar uma estratégia diferente, que foi olha, uma saída aqui, até pra motivar esses alunos pro curso”. (P01R, Entrevista, 2019). A estratégia de ação para solucionar o problema e melhorar a gestão do processo de ensino e aprendizagem foi a criação do grupo de apoio e incentivo com alunos mais experientes os *Gatekeeper*, visando a motivação e o engajamento de todos nas aulas. Para cada aluno escolhido como ponto focal (*Gatekeeper*) ou guardião da turma/grupo era destinado um grupo de 5 a 10 alunos. O professor acredita que alunos com mais facilidade na disciplina, dispostos a auxiliar os demais da classe, poderiam servir de ponte entre ele e os outros com maior dificuldade. O professor acredita que, por possuírem a mesma linguagem e as mesmas perspectivas dos demais, isso poderia ajudar, conforme explicado por ele: “O que que é legal dessa estratégia, é que eu, Professor, não tenho a linguagem tão próxima do alunado, quanto o próprio alunado. Então às vezes, o colega te ajudar é muito mais eficiente do que eu te ajudar. Então ele tem uma linguagem porque ele tá vivendo com você essa experiência. Então de repente, ele pode te ajudar de forma muito mais eficiente, do que o próprio professor! Então os gatekeepers, nesse sentido, ajudam muito”. (P01R, Entrevista, 2019). Esse relato indica o conhecimento do professor sobre procedimentos didáticos que estimulam os alunos à aprendizagem e à construção de conhecimento.

Outro ponto importante a destacar é a capacidade que o professor possui de reflexão sobre a prática e que evidencia sua “competência sobre o planejamento como atividade educacional e política” (Masetto, 2003, pp. 38-39), o professor explica da seguinte forma: “Eu

tive que repensar, e desenhar uma estratégia diferente, que foi olha, uma saída aqui, até pra motivar esses alunos pro curso, é utilizar os alunos mais experientes, como pontos focais de é... base e auxílio, pros demais alunos. Então, eu criei um incentivo pra esses alunos quererem fazer isso pra mim, que era uma nota de participação, se eles ajudassem os grupos, então cada um ficava com um grupo de 5 a 10, então se eles ajudassem, no final eles tinham uma nota de participação, específica, né, dessa participação, dessa contribuição deles.” (P01R, Entrevista, 2019). Esse relato revela o conhecimento pedagógico geral (Shulman, 1987), que o professor possui, considerando, especialmente, princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da sua disciplina. Isso significa dizer que a solução de problemas da prática educativa passa não só pela aplicação de determinadas técnicas, mas também permeia outras instâncias, que se caracterizam pela incerteza, singularidade, conflitos e valores. A dinamicidade e a complexidade da sala de aula exigem ação e reflexão dos professores (Slomski, et al. 2020). Neste sentido, Sacristán (1995), postula que as aulas ocorrem em ambientes complexos com múltiplas dimensões e aspectos que operam simultaneamente, atividades que ocorrem em meio a acontecimentos diversos, os quais exigem ações imediatas do professor.

O professor avalia os efeitos das suas atitudes como positivos acredita que os alunos convidados para a monitoria (*Gatekeeper*) se sentiram motivados, prestigiados, reconhecidos nos seus saberes, aprendem ao ensinar, promovem a integração da turma (desempenho maior), já os outros alunos se sentiram mais seguros, motivados e engajados. Sobre isso, o professor diz: *“Isso os motivou muito, além do fato de que o aluno sempre gosta de ajudar o professor. Quando você cria um incentivo, que ele se sente prestigiado, reconhecido. E isso me ajudou em muito a conseguir conciliar uma turma que estava tendo muita dificuldade de aprendizado”*. (P01R, Entrevista, 2019). Esse relato evidencia atitudes e comportamentos do professor que corroboram com a afirmação de Freire (2002, p. 12) quando ressalta que “Não há docência sem discência” e que “Ensinar exige estética e ética” (Freire, 2002, p.16). Essas competências são corroboradas Day (2001), quando postula que:

Os professores, enquanto agentes de mudança reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica...os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21).

Estes indicadores de aprendizagem profissional são corroborados por Freire (2002) ao afirmar que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no

mundo”. (Freire, 2002, pp. 38-40). Nesse sentido, o professor justifica a escolha da estratégia o que revela seu pensamento sobre o ensino, ele diz: “*A minha filosofia com essa estratégia é: agora você vai ser gatekeeper, ou quando eu digo você vai ser ajudado por um gatekeeper. Porque de repente você é bom na área quantitativa e não é bom em outra área, pode ajudar ou ser ajudado. Então se todos adotassem, todos iriam conseguir ser, em algum momento, gatekeeper, e todos seriam ajudados por gatekeepers. Porque essas pessoas tem habilidades diferentes, então quando eu falo que alguém é gatekeeper eu deixo claro que não que ela é melhor ou mais inteligente, que os demais, mas para naquela matéria, em específico, ela tem mais facilidade, ela tem uma experiência que pode contribuir com os demais...E ela compartilhar o conhecimento, ajuda e aprende mais ensinando, aí tem uma série de benefícios positivos, também aumenta muito a integração da turma*”. (P01R, Entrevista, 2019). Quanto às aprendizagens, o professor diz adquirido maior domínio para a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, que para Shulman (1986, p. 8) significa “conhecimento pedagógico do conteúdo” e do “currículo”, ele diz também ter saído da sua “zona de conforto”, ter ousado, arriscado; o professor acrescenta ainda ter adquirido maior maturidade, além de constatar que se arriscar é preciso, inovar sempre. A docência envolve disponibilidade para mudança, comprometimento, dedicação e muito empenho. Para Freire (2002, p.17) “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” exige também “comprometimento”. (Freire, 2002, pp. 37-38).

Os resultados até aqui apresentados mostram o modo particular do professor aprender a ensinar, o conhecimento adquirido ao longo da experiência docente lhe permitiu criar estratégias mais adequadas para ensinar sua disciplina. Esses achados corroboram os estudos de Tardif et al. (1991) quando diz que o professor “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (Tardif et al., 1991, p. 221). Essas aprendizagens e desenvolvimento profissional decorrentes da *situação conflitiva* vivida e memorizada pelo professor e relatado neste estudo, contém tipos de saberes e competências desenvolvidos e otimizados no exercício profissão, que Shulman (1986, p.11) classifica como caso da prática educativa do tipo: a) *Precedente* - por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pelo professor por meio da criação de estratégia para a gestão da aprendizagem, a motivação e o engajamento da turma.

4.2.2 Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato de aula universitária

A segunda situação conflitiva foi relatada por P02C, a professora foi desafiada a afastar-se de uma experiência vivida, retomando-a para avaliar a eficácia e a eficiência da sua prática de ensino. O relato foi direcionado por questões que pudessem oferecer referenciais importantes e procedimentos capazes de permitir a compreensão do que se tornou uma situação difícil no contexto da aula da professora e o lugar que ocupam o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico em sua atuação docente, para fins de superação.

A professora apresenta o contexto da ação, os atores envolvidos e o seu modo de atuação, conforme a seguir: *“Eu tenho dois casos, mas vou contar um aqui que eu acho mais pertinente. Na aplicação da chamada **Problem Based Learning (PBL)**, né?! Que é uma metodologia ativa em sala de aula, eu... aplicava em nas disciplinas, eu estava trabalhando com uma **disciplina de Contabilidade gerencial**. Eu separei a turma em grupos, eu mesmo separo, faço a metodologia de separação e formei esses grupos. É... na formação dos grupos eu já explico e começo a aplicar os **Casos**. Eram quinze aulas duplas, trinta aulas, por semestre, dez aulas eu ia usar para fazer uso do método, tá?! É... expliquei para os alunos como funcionava, era uma turma em torno de cinquenta... cinquenta e cinco alunos, mais ou menos”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Ao longo dos seus 26 anos de experiência no magistério superior, além da docência, da pesquisa e da extensão, a professora exerceu cargos de gestão no contexto da Universidade Pública. Essas experiências e vivências tem estreita ligação com a construção da sua profissionalidade, do seu desenvolvimento profissional, e, assim, otimização contínua de suas competências para atuação como profissional docente. A docência tem se constituído como atividade central do desenvolvimento profissional da P02C, a professora usa a pesquisa para apoiar sua própria prática e o ensino para apoiar suas pesquisas. Por ter a docência como profissão, sempre buscou formação e aprimoramento das suas competências pedagógicas, consequentemente, das características específicas como docente, conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades para a eficácia da sua prática pedagógica, como diz a professora: *“Porque assim, eu organizo meu programa e apresento no primeiro dia de aula, eu sempre fiz isso, sou muito organizado, tem as quinze, os quinze encontros, aula dupla, que são trinta aulas, todas as atividades, as informações, eu explico ponto a ponto, mostro, eu não escondo nada. Então, naquele momento, se o aluno tem algum problema, ele já fala”*. (P02C, Entrevista, 2019).

Esse perfil de competências adquiridas e otimizadas no decorrer de suas atuações apoiam e significam sua prática pedagógica, em meio as quais as situações conflitivas e adversas surgem e são enfrentadas e superadas com *profissionalismo*. Dentre as estratégias desenvolvidas pela professora para lidar com os conflitos e as adversidades, a empatia, a discência, o comprometimento, a serenidade e o respeito para com os alunos são os “carros chefes” da trajetória da P02C como docente. Essas competências sociais e ético-políticas são definidas por Freire (2002, p. 52) como “abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”. O contexto ora descrito fundamenta os aspectos da situação conflitiva vivenciada pela professora P02C e as estratégias que lançou mão para enfrentá-la. A seguir apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos a partir da narrativa da professora.

a) *Problema a ser solucionado* - O Comportamento do aluno;

b) *Descrição do contexto da ação* - Disciplina de Contabilidade Gerencial, ministrada no 3º ano do Curso interdisciplinar de Matemática Aplicada a Negócios, oferecido por uma instituição pública de ensino. Sala com Sala de aula com 50-55 alunos, cerca de 30 aulas por semestre;

c) *Estratégia de ação* – Resiliência, profissionalidade e diálogo;

d) *Autoavaliação dos efeitos das suas atitudes os efeitos da prática* – Disponibilidade para a mudança; flexibilidade e aceitação do novo;

e) *Lições e aprendizagens adquiridas*- Saber gerir e controlar a sala de aula, domínio do conteúdo e da sua didática específica, compromisso social e competência profissional associada a maneira como o professor concebe o ensino e vive concretamente a profissão;

f) *Saberes docentes identificados*- “Saberes da experiência” e “Saberes dos livros didáticos” (Tardif, 2005, p. 63); “Conhecimento-na-ação” e “Conhecimento sobre a ação” (Schön, 1983, p. 155-164); “Conhecimento dos alunos e de suas características”, “Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica”, “Conhecimento do conteúdo específico” e “Conhecimento pedagógico do conteúdo” (Shulman, 1986, p. 8).

g) *Competências docentes mobilizadas e colocadas em ação*- “Ensinar exige estética e ética” (Freire, 2002, p. 16); “Ensinar exige bom senso”. (Freire, 2002, pp. 25-27); “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (Freire, 2002, p. 27); “Ensinar exige alegria e esperança”. (Freire, 2002, pp. 29-30); “Ensinar exige comprometimento”. (Freire, 2002, pp. 37-38); “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (Freire, 2002, pp. 38-40); “Ensinar exige liberdade e

autoridade” (Freire, 2002, pp. 40-41); “Ensinar exige saber escutar”. (Freire, 2002, pp. 43-47); “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 2002, pp. 50-52); “Ensinar exige querer bem aos educandos”. (Freire, 2002, pp.52-54); “Saber atitudinal” (Saviani, 1996, p. 148); “Saber didático-curricular” (Saviani, 1996, pp. 149-150); “Integrar componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 71); “Assumir as dimensões relacionais no ensino” (Libâneo, 2002, p. 71); “Integrar componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 71); “Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem”. (Zabalza, 2005, pp. 115-116); “Interagir de forma construtiva com os alunos” (Zabalza, 2005, pp. 116-118); “Capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem” (Zabalza, 2005, pp. 118-119).

O problema enfrentado pela professora P02C foi ter que lidar com o comportamento de rejeição ao novo formato da aula diante da aplicação do Problem Based Learning (PBL), uma metodologia ativa que promove o autoaprendizado do aluno, na medida em que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas de forma estratégica, além de forçar o aluno a fazer uso de conhecimentos já adquiridos. (Schmidt et al., 2006).

O cenário onde ocorreu esta situação foi a sala de aula de uma Universidade Pública da cidade de São Paulo. A professora conta que era uma turma de alunos mais maduros, uma turma de terceiro ano do curso interdisciplinar de Matemática Aplicada a Negócios, na disciplina de Contabilidade Gerencial. A professora cita que, antes de iniciar a disciplina, apresentou o plano de aula no qual detalhou as trintas aulas do semestre, em dez das quais seria implementada a metodologia ativa. Ela explica que nesse momento de abertura do curso da disciplina permite que os alunos se pronunciem para que, caso seja necessário, adaptações ao plano de aula sejam providenciadas, ela explica que o episódio ocorreu: *“Na aplicação do PBL, problem-based to learning, que é a metodologia ativa em sala de aula.... teve uma fase que eu aplicava em todas as disciplinas, eu estava trabalhando com uma disciplina de Contabilidade Gerencial. Eu separei a turma em grupos, eu mesmo separo, faço a metodologia de separação e formei esses grupos. Na formação dos grupos eu já explico e começo a aplicar os casos. Eram quinze aulas duplas, trinta aulas por semestre e dez aulas eu ia usar pra fazer essa metodologia ativa. É... expliquei para os alunos tudo, é uma turma de em torno de cinquenta... cinquenta e cinco alunos, mais ou menos”*.

A professora relata que já tinham se passado dez aulas da disciplina e naquela aula iria iniciar a aplicação da metodologia já explicada quando da apresentação do plano de aula, mas uma aluna não aceitou o formato da aula e recusou-se de participar da formação dos grupos, conforme relata a professora: *“Na formação dos grupos eu já explico e começo a aplicar os*

casos... Eu tive uma aluna que não aceitou essa metodologia. Mas ela nem testou a metodologia, no final da minha explicação sobre como eu ia fazer, já tinha separado etc. Ela levantou a mão, eu fui até a carteira onde ela estava, ela falou: 'Professora, eu não aceito trabalhar dessa forma'. Aí eu pedi explicação, eu falei: 'Mas por quê? É um trabalho em grupo'. Ela falou: 'Porque eu não aceito esse tipo de trabalho, e eu não vou participar dessas aulas'. (P02C, Entrevista, 2019).

O relato da professora mostra seu comportamento e conhecimento-na-ação (Schön, 1983), além de denotar a mobilização da competência atitudinal, que segundo Saviani (1996, p. 148) compreende “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como... diálogo, respeito às pessoas dos educandos”. Ela precisou pensar, tomar uma decisão e agir com urgência diante da situação de conflito, aspectos estes característicos do pensamento do professor entendido por Mizukami et al. (1998, p. 492) como “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre ideias, construção de significados”.

A professora P02C conta que foi surpreendida pela atitude da aluna, ela diz: “*Agora eu vou te falar uma coisa, foi a primeira vez que eu tive uma rejeição pessoal, assim de participar de um trabalho em grupo, de uma atividade em grupo. Com aluno, nesses 26 anos, eu nunca tinha tido isso*”. Esse relato revela o comportamento de resistência e de teste do saber da professora adotado pela aluna, frente à aplicação da metodologia proposta, perdurou ainda por três aulas, mesmo a professora sempre a convidando a participar das aulas, conforme diz ela: “*Eu tentei novamente, foi a terceira tentativa, conversei, expliquei, falei que era importante e ela se fechou e não queria. Nesse momento, eu falei pra ela, falei: 'Olha, eu acho que você vai ter que rever então, porque essa disciplina, sem essa participação, você não consegue fazer todo aproveitamento e não dá pra fechar a média mínima necessária pra você passar. Além de que você não vai aprender. Olha o tanto de discussões que você tá perdendo, os conteúdos que você tá perdendo, por não tá participando'. Então, aí eu pedi pra ela, por favor, não me responder, e que eu queria que ela pensasse, que ela refletisse sobre aquilo. E eu conversei com ela separado, eu não conversei na sala, assim*”. (P02C, Entrevista, 2019). Esse relato evidencia que se manteve aberta ao diálogo e que tinha por preocupação integrar a aluna às atividades ao mesmo tempo que queria evitar sua exposição a julgamentos da turma, denotando a mobilização das seguintes competências propostas por Freire (2002): “Ensinar exige estética e ética” (Freire, 2002, p. 16); “Ensinar exige

disponibilidade para o diálogo” (Freire, 2002, pp. 50-52) e “Ensinar exige querer bem aos educandos”. (Freire, 2002, pp.52-54).

A professora explica que mesmo a aluna mantendo a sua postura defensiva, ela se manteve a disposição para conversar e ajudá-la com o que ela precisasse, disse ela: “*Falei: ‘Olha, se você quiser tomar um café, nós vamos. Se quiser explicação, se quiser me contar alguma coisa, se precisar de ajuda. Mas por favor, vamos participar, eu preciso entender o que está acontecendo’*”. (P02C, Entrevista, 2019). Esses relatos evidenciam que as competências e os saberes definem a profissionalidade docente, todavia o peso maior é da ação contextualizada, circunscrita às situações concretas de trabalho e às pressões que exigem soluções efetivas. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1995, p. 87) acredita que a atuação do professor não consiste “em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem”, todavia, a docência vai além, ela é uma forma de intervir na prática social.

Quanto a estratégia de ação utilizada para resolver a situação em que o aluno coloca em cheque o formato da aula e se recusa a aceitar a forma como o professor ministra sua aula, a professora resgata sua sabedoria da experiência e usa a resiliência adotando a estratégia do diálogo e seu papel de professor daquela disciplina, explicando que esta seria a forma adotada para ministrar a disciplina e desenvolver o conteúdo, como ela relata: “*Olha, é o seguinte: é a minha metodologia, eu preciso que isso seja feito, porque faz parte da sua avaliação e não tem outra atividade para colocar nas 10 aulas. Eu já me programei para isso. E é uma forma de eu passar o conteúdo e a minha metodologia’... Ela não aceitou. Eu falei: ‘Olha, então vamos fazer o seguinte, espera a primeira aula para você se vai gostar, a primeira lição, e depois a gente volta a conversar’*”. (P02C, Entrevista, 2019). Essa segurança e autoconfiança da professora evidencia sua profissionalidade e contempla a forma de o professor atuar, pensar e fazer escolhas. Dessa maneira, pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão – como aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades e/ou competências para aperfeiçoar o exercício docente – é princípio geral, considerado por todos os autores.

Quanto a autoavaliação dos efeitos das suas atitudes e os efeitos da prática, a professora avalia-os como positivos. Apesar do episódio inicial, em que a aluna coloca à prova a segurança e a capacidade da professora lidar com a situação, ela avalia ter conseguido convencer a aluna a desenvolver a disponibilidade para a mudança, para a aceitação do novo, para se integrar ao grupo e desenvolver-se na disciplina. “*No quarto encontro, que aí já era*

quase metade daquela atividade, pois eram dez aulas, no quarto encontro, ela chegou na sala de aula, ainda muito fechada, tudo mas falou: “Professora, é... qual grupo eu posso participar, qual grupo que eu estou que eu vou participar?”. Aí, eu fiz todo um processo de integralizar ela nesse grupo, chamei, conversei com as pessoas do grupo, falei: “Vocês vão dá esse espaço pra ela, vocês, por favor, não a ataquem, tentem acolhê-la da melhor forma possível, ela precisa disso”. (P02C, Entrevista, 2019). A professora demonstra que o exercício da docência exige paciência e compreensão, ela diz: “Só que assim, eu tive que fazer muitas tentativas, ter muita paciência, e qual que eu vejo, qual que foi a minha estratégia? O diálogo. Eu tive que ter muito diálogo, de convencimento pra que ela tivesse essa posição. Se abrisse pra metodologia que ela poderia ter um ganho com aquilo. Qualquer outro professor já tinha desistido, viu? E o aluno que reprova e tudo bem. Porque haja paciência, né?! Mas esse foi um caso que me marcou, que assim, como eu disse, não foi uma aluna brilhante, mas eu tenho certeza que isso ficou pra vida dela, né?! Mudar inclusive a posição de... crítica sobre as coisas”. (P02C, Entrevista, 2019).

Esse relato denota a competência social da professora em saber gerenciar conflito, de não cair nas armadilhas dos alunos, que, muitas vezes, tudo fazem apenas para testar a competência dos professores. Desse ponto de vista, a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, sempre em acordo com o cenário histórico e social no qual o professor desenvolve sua profissão.

Quanto às lições adquiridas e aprendizagens com a situação da prática vivenciada a professora diz ter aprendido a importância de saber gerir e controlar a sala de aula, de ter o domínio do conteúdo e da sua didática específica, de assumir a dimensão social da docência e de possuir a competência profissional e que tudo isso associa-se à maneira como o professor concebe o ensino e vive concretamente a profissão.

Essas aprendizagens e desenvolvimento profissional decorrentes da *situação conflitiva* vivida e rememorizada pela professora e relatado neste estudo contém tipos de saberes e competências desenvolvidos e otimizados no exercício profissão, que Shulman (1986, p.11) classifica como casos da prática educativa do tipo: a) Precedente - por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pelo professor tal como o controle da sala de aula e o mau comportamento do aluno; b) Parábola - por relatar uma situação adversa na qual o professor lança mão da ética na docência, sendo esta uma das dimensões que definem o educador a partir do seu contexto de trabalho.

4.2.3 O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos

A profissionalidade implica não só dominar saberes em determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e como profissional, cujos focos sejam em termos de atitudes e valores que abarquem os saberes da experiência na docência e na profissão, neste contexto o foco torna-se as relações interpessoais, entendidas como componente intrínseco ao processo de ensinar e de aprender a profissão, auto-formar-se. A valorização das “dimensões relacionais do ensino”, bem como o uso da “comunicação adequada” e a criação de um “clima de confiança” na sala de aula (Libâneo, 2001, p. 79) é o foco da terceira *situação conflitiva* da prática de ensino, relatada pela professora P03L.

A grande preocupação da professora era a de encontrar formas mais adequadas de comunicar os conteúdos da disciplina a alunos iniciantes no curso. Ela possui mais de 19 anos de experiência no magistério superior, tem a docência como sua profissão, busca o aprimoramento constante de suas competências pedagógicas, entende que processos contínuos de formação apoiam e significam sua prática docente. Como professora – pesquisadora de programa de pós-graduação em Ciências Contábeis, possui experiência, além da docência, na extensão, na pesquisa e na gestão. Os resultados das análises da situação conflitiva, oriunda da narrativa de P03L, podem ser assim sintetizados:

- a) *Problema a ser solucionado* – A articulação entre a teoria e a prática;
- b) *Descrição do contexto da ação* - Sala de aula da disciplina de Teoria da Contabilidade no 1º semestre do Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecido por uma instituição pública de ensino;
- c) *Estratégia de ação* – A aproximação entre os conteúdos de ensino e o cotidiano dos estudantes;
- d) *Autoavaliação dos efeitos das suas atitudes* – Motivação, engajamento, integração da turma, interação e aprendizagem significativa;
- e) *Lições e aprendizagens adquiridas*- Disponibilidade para mudança, formação contínua, reflexão *sobre-e-na-ação*, ensinar é aprender, ética na docência;
- f) *Saberes docentes identificados*- “Conhecimento-*sobre-e-na-ação*” (Schön, 1983, p. 155-164); “Saber da experiência” (Tardif, 2005, p. 63); “Conhecimento da disciplina” (Tardif et al., 1991, p. 231) “Conhecimento pedagógico do conteúdo”; “Conhecimento do currículo”. (L. S. Shulman, 1987, p. 8);

g) *Competências docentes mobilizadas e colocadas em ação* - “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2002, p. 15); “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, pp. 24-25); “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2002, pp. 30-33); “Ensinar exige comprometimento” (Freire, 2002, pp. 37-38); “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, pp. 38-39); “Conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino” (Libâneo, 2001, p. 71); “Assumir as dimensões relacionais no ensino” (Libâneo, 2001, p.71); “Considerar a diversidade dos alunos” (Libâneo, 2001, p.71); “Refletir sobre sua prática, inovar, auto-formar-se” (Libâneo, 2001, p.71); “Conhecimento do conceito de processo de ensino-aprendizagem” (Masetto, 2003, p. 33); “Saber crítico-contextual” (Saviani, 1996, pp. 148-149); “Saber didático-curricular” (Saviani, 1996, p. 149); “Saber pedagógico” (Saviani, 1996, p. 149); “Capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem” (Zabalza, pp. 108-109); “Fornecer informações e explicações abrangentes” (Zabalza, 2005, pp. 111-114); “Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem” (Zabalza, 2005, p. 115-116); “Interagir de forma construtiva com os alunos” (Zabalza, 2005, pp. 116-118); “Tutoria e acompanhamento de alunos” (Zabalza, 2005, pp. 118-119).

O evento narrado pela professora P03L aconteceu em uma Universidade Pública estadual, na sala de aula do curso de Graduação de Ciências Contábeis, em uma turma de calouros, bastante grande com 40 a 47, entre eles, os ingressantes e os com dependência da matéria. A disciplina era de Teoria da Contabilidade do curso noturno. A professora relata já ter experiência em trabalhar com essa disciplina em turmas do quarto ano, porém com as mudanças no projeto pedagógico do curso de Graduação de Ciências Contábeis, aquela seria a primeira vez em que ministraria a disciplina para uma turma ingressante.

O conflito se deu em função de que a disciplina é composta por um núcleo histórico e outro conceitual, neste sentido, a dificuldade foi buscar modos de fazer a transposição didática dos conteúdos a partir de metodologias ativas, isto é, utilizar uma abordagem capaz de articular os conceitos fundamentais da contabilidade com o cotidiano dos estudantes, a prática do mundo real, diz ela: *“Nesta disciplina, seria a contabilidade nas escolas e uma segunda parte que envolveria um conceito contábil de ativo, passivo, despesa, ganho, perda, conceito, classificação...A parte mais conceitual, vamos dizer assim. Então quando entrei nessa parte de ativo, passivo, despesa, e receita... Em quantas aulas faríamos o núcleo histórico e quantas aulas seriam selecionadas para o núcleo conceitual. Nesse núcleo conceitual... como que eu vou trabalhar, primeiro ano do curso, ativo, passivo, receita, despesa, esses conceitos? Então foi aí que ao planejar a disciplina, eu comecei a pensar em*

como trabalhar esses conteúdos de uma maneira ampla, mais... vamos dizer assim, estratégica... Eu falei não, em teoria, eu preciso mostrar que ativo, passivo, receita e despesa é integrado. Esse era o meu conflito, de não tornar “teórica a teoria”, ou seja, articular a teoria com a prática, onde os alunos pudessem entender tanto o conceito de ativo, de passivo, de despesa e de receita, mas esses que esses conceitos estivessem interconectados, se inter-relacionassem”. (P03L, Entrevista, 2019). Ou seja, o desejo da professora era apresentar os conceitos fundamentais da contabilidade (Ativo, Passivo, Receita, Despesa, Crédito, Débito etc.) de forma aplicada.

A partir desse relato, é possível inferir que a professora planeja e reflete sobre as suas ações, atitude que contribui para a mudança e ressignificação de sua prática pedagógica (Schön, 1983). Também fica evidenciado seu comprometimento em fazer a transposição didática de forma contextualizada e com articulação da teoria com a prática promovendo assim uma aprendizagem mais significativa dos alunos. Portanto, diante do cenário exposto, a professora precisou fazer uso de seu “Conhecimento pedagógico do conteúdo” (L. S. Shulman, 1987, p. 8) e mobilizar um conjunto de competências dentre as quais destacam-se: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”(Freire, 2002, pp. 30-33); “Conhecimento do conceito de processo de ensino-aprendizagem” (Masetto, 2003, p. 33) e “Capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem”. (Zabalza, pp. 108-109). Nesse sentido, Tardif (2013, p. 561) explica que “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar”.

Pode-se perceber que o foco da prática de ensino era induzir os conteúdos ministrados a fazerem sentido na formação dos futuros contadores, para tanto, ela se utilizou de uma metodologia que lhe permitiu articular a teoria com a prática, ao mostrar que a contabilidade se faz presente no dia-a-dia dos alunos, ou seja, tanto em sua vida pessoal, quanto profissional, conforme relata a professora: *“Vocês que chegaram, possivelmente a maioria veio do trabalho, é.. não sei se conseguiu comer um lanche, comer uma, é... fazer uma janta no RU, ou outro lugar que seja, mas vocês já pensaram um pastel, com uma Soda ou Tubaina?! Tem na feira ali fora, no estádio, ali no estádio?”... E aí eu fui usando o contexto, para explicar o momento que se reconhece a receita, porque houve transferência de um ativo, porque se for uma compra a prazo, gera um passivo, né?! De repente ocorre a perda, a chance de você derrubar o pastel, imagina? Entre o momento de pegar o pastel e te entregar, derruba o pastel e aí, né?! Então eu usei esse exemplo prático, deles imaginando o pastel com a tubaina, com a soda, para que eles pudessem materializar, trazer para o **mundo***

concreto, o mundo deles, né?! Não adiantava falar de uma coisa... que não era próxima a eles, né?!". (P03L, Entrevista, 2019).

Esse relato evidencia que a estratégia utilizada foi tornar o conteúdo mais próximo das experiências de aprendizagem dos alunos, ela se utiliza experiências pessoais em finanças, já em outro momento a professora utiliza experiências do âmbito profissional, o dia a dia da empresa, ela diz: *“Eu tinha que fazer uma dinâmica em que apresentei os conceitos ativo e passivo junto e depois eu incrementei com os conceitos de receita, despesa, o que é ganho e perda, respectivamente...Então voltando para o Ativo e Passivo, eu falei: Olham só, ambos vêm de eventos passados. Alunos: Ham ...verdade. Ou seja, o fato aconteceu, aí eu expliquei o porque regime de competência, porque é fato gerador, né?! Só que o ativo é um recurso que controla para gerar benefícios e o passivo é uma obrigação que a gente tem que liquidar, mas como que a gente liquida essa obrigação? Alunos: Ham... pagando. Como a gente paga? Alunos: Usando dinheiro. Então assim, aí eu comecei outro diálogo com eles: Mas aonde que tá o dinheiro? Alunos: Tá no ativo, professora, é o caixa, disponível. Ok, mas como é que faz para gerar caixa na empresa? Alunos: Ham, tem que vender mercadorias. Mas as mercadorias estão aonde? Alunos: Ham... no estoque. Mas para que estoque, tem que fazer o que? Alunos: Tem que ter uma compra. Uma compra... Se a gente comprar a prazo é o que? Alunos: É um fornecedor. (P03L, Entrevista, 2019).*

Esse relato revela que a professora utiliza o diálogo, o questionamento, que integra a teoria com o mundo real, aproveita os recursos do cotidiano da profissão contábil, estimula a participação dos estudantes, instiga o pensamento crítico e analítico dos estudantes. Esse conhecimento pedagógico, integra o saber e o saber-fazer próprios da docência. Esse é o modo que a professora encontrou para ajudar os estudantes na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação dos saberes em direção à sua autonomia formativa. Esses saberes estão em acordo com o que diz Zabalza (2005, p. 115-116) quando defende que o professor deve saber “Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem bem como interagir de forma construtiva com os alunos”.

A professora avalia como positivos os *efeitos da sua prática* na forma que encontrou para a gestão do conteúdo, percebeu que os alunos estavam entendendo melhor, mais motivados e engajados, conforme diz ela: *“Então eu já fui fazendo... eu vi assim, que eles nem piscavam, alguns com os olhos literalmente parados, outros com as mãos na carteira ou segurando o queixo. Se eles perdessem o raciocínio, eles perdiam o fio da meada. Eu até falava: “Se alguém tiver na internet, eu recomendo desligar porque não vai dar certo.”. (P03L, Entrevista, 2019).* A professora se mostrou satisfeita por atingir seus objetivos, nas

palavras dela: “*A partir desse exemplo que eu dei para eles, de pensar no pastel da feira, ou no cachorro-quente, do trailer, né?! Depois dos exercícios, eles conseguiram transpor isso para a vivência deles, né?! Então foi onde que, do meu ponto de vista, eles também conseguiram aprender o conteúdo, de uma maneira mais prática! Foi uma aprendizagem efetiva*”. (P03L, Entrevista, 2019).

Quanto aos efeitos sociais da sua prática pedagógica, a professora afirma: “*Outro dia passei num grupinho, falei boa noite e eles murmuraram: “Há que saudades dessa professora! Que saudade da disciplina de teoria! E aí eu parei e eu olhei para eles e falei assim: Eu ouvi, se for verdade o que vocês estão falando, fico muito feliz! Então... Eu imagino que foi porque alguma coisa que marcou eles*”. (P03L, Entrevista, 2019). Para confirmar seu ponto de vista, a professora conta como monitorou as aprendizagens e quais os instrumentos de avaliação que utilizou para atingir o resultado final, ela diz: “*E aí na avaliação, eu trabalhei com mini cases. Foi legal, eles tiveram um desempenho bom, acho que a média girou em torno de 7,5 mais ou menos. Super boa, super boa. Isso já com um trabalho de sala de aula, que também valia nota. Mas somando a nota da avaliação final com o trabalho em sala de aula a média da turma entre 7,5 a 8, por aí, mas foi média boa*”. (P03L, Entrevista, 2019).

Esses relatos denotam que a professora mobilizou suas competências pedagógicas a fim de utilizar diferentes estratégias com o objetivo de aproximar a teoria à prática profissional. Além de saber o conteúdo específico e sua didática, o professor deve ser capaz de utilizar diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem. Essas competências mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem são classificadas por Zabalza (2003, p. 179) como capacidade para “Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem”. É esse domínio metodológico que permite adicionalmente ao professor relacionar a teoria com prática.

Quanto as aprendizagens adquiridas, a professora diz que aprendeu muito com essa estratégia didático-pedagógica adequada aos alunos ingressantes, ela diz que mudar é possível e é preciso, que de acordo com Freire (2002, pp. 30-33) “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, deste modo, a formação deve ser contínua, conforme ela diz: “*Olha, eu falo que é sair da própria zona de conforto. Porque até então, já vinha trabalhando com a teoria da contabilidade, mas com a turma do quarto ano. Fazer essas dinâmicas funcionar nessa turma foi diferente. Então você precisa trabalhar muito mais na quebra paradigmas do que realmente na construção de um conceito*”. (P03L, Entrevista, 2019).

Esse relato mostra que a reflexão sobre a prática auxilia o professor a reconhecer os saberes mobilizados na ação para a realização da sua função na docência. A professora diz que: *“Ensinar é aprender e aprender também é ensinar. Ou seja, você tem que estar sempre se atualizando, as coisas mudam, o mundo muda e as ações das pessoas também. Ou seja, você precisa acompanhar o movimento, as tendências, talvez tem que se antecipar a isso. Você tem que pensar fora da caixinha. Se você ficar pensando dentro da sua caixinha, você fica vendo sempre mais do mesmo. Não dá para fazer igual todos os anos. Então ano vem de repente já não posso usar o pastel da feira, ou até posso usar, mas tem que mudar um pouco a forma. Que daí, você tem que ter, situações proativas. Que conforme você vai trabalhando as metodologias, você vai inserido esses contextos. Por exemplo, para o ano que vem, eu planejo uma visita a uma empresa, em teoria da contabilidade, faz todo o sentido”*. (P03L, Entrevista, 2019). Esses relatos da aprendizagem da professora denotam o lugar que ocupa o conhecimento específico do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral (Shulman, 1987) no modo da professora ser e estar na profissão. Refletir sobre a prática parece ser um exercício importante para o desenvolvimento da atividade docente, neste contexto, inserem-se os diferentes percursos de formação, os quais reverberam sentidos diferentes no conhecimento didático-pedagógico.

O desenvolvimento profissional decorrente da *situação conflitiva* vivida e rememorizada pela professora, relatado neste estudo, contém tipos de saberes e competências desenvolvidos e otimizados no exercício profissão, apontados por Shulman (1986, p.11) como típicos do caso da prática educativa do tipo, *precedente* - por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pela professora tal como o modo como ensinou a disciplina da Teoria de Contabilidade para alunos ingressantes no curso de ciências Contábeis oferecido por uma instituição pública estadual. A Figura 4 apresenta uma síntese dos principais pontos de convergência identificados nas narrativas dos docentes investigados.

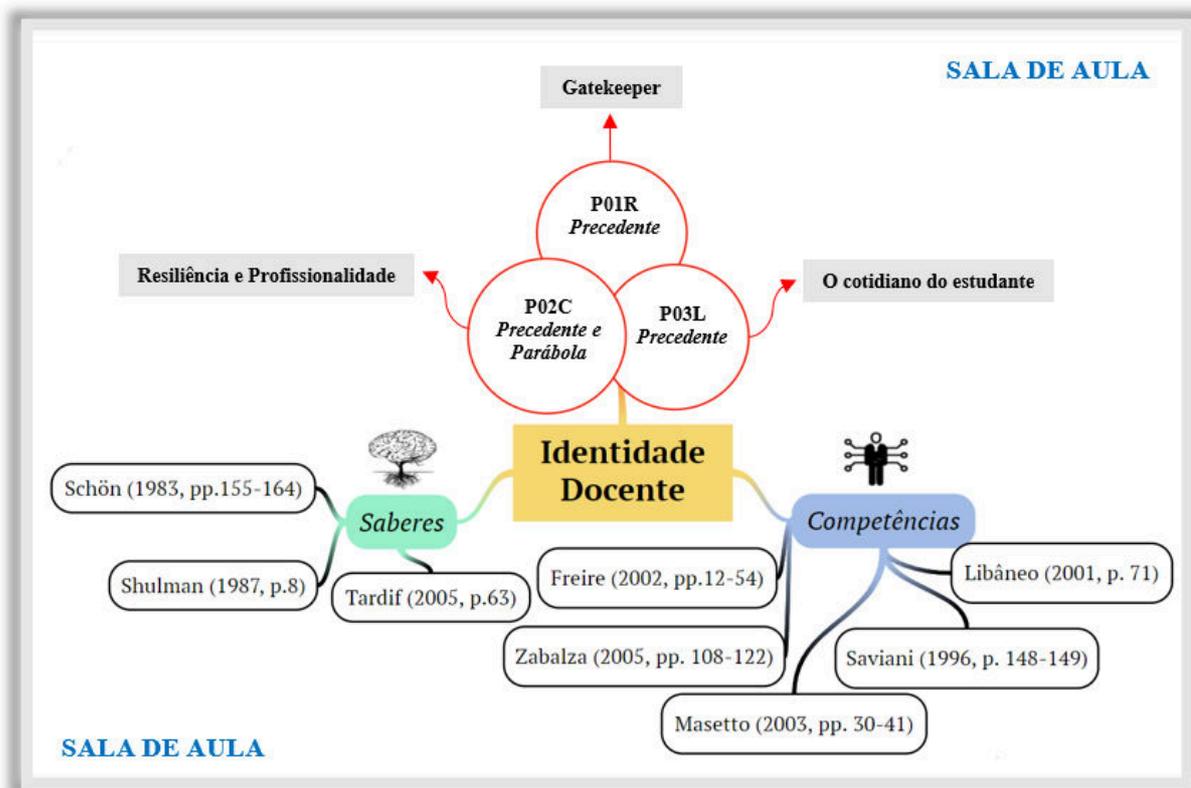


Figura 4. Tipos e temas que versam sobre as Situações Conflitivas, Saberes e Competências identificadas.

Conforme os dados apresentados na Figura 4, as situações conflitivas da prática de ensino ocorreram na *Sala da Aula* universitária. Nelas foi possível identificar temas como: a) Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior; b) Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato da aula universitária; e c) O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos. Em vista dos problemas ocorridos e das estratégias de ação adotadas pelos três docentes, foram identificados três tipos de situações: i) *Precedente* (P01R), por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pelo professor por meio da criação de estratégia para a gestão da aprendizagem, o controle da sala de aula, a motivação e o engajamento da turma; ii) *Precedente* (P02C), por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pela professora, tal como o controle da sala de aula e o mau comportamento do aluno e, também, *Parábola*, por relatar uma situação adversa, na qual a professora se vale da ética na docência e da empatia para manter o controle da sala de aula, a motivação e o engajamento de todos, sendo essas as suas principais características como educadora no seu contexto do seu trabalho; iii) *Precedente* (P03L), por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pela professora, tal como o controle da sala de aula, a motivação e o engajamento da turma pelo modo como ensinou os conteúdos da disciplina da Teoria de Contabilidade para alunos ingressantes no curso de ciências Contábeis, oferecido por uma instituição pública estadual.

Constatou-se também que, diante de questões difíceis, os professores mobilizaram um conjunto de Saberes e Competências, que se mostraram plurais, heterogêneos e provenientes de fontes diversas, a saber: *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*; *Conhecimento do Currículo*; *Conhecimento pedagógico geral*; *Conhecimento-na-ação-e-sobre-a-ação*; *Conhecimento dos alunos e de suas características*; *Conhecimento dos fins e valores da educação*. No enfrentamento das situações conflitivas, os docentes mobilizaram e colocaram em ação conhecimentos, habilidades, crenças e valores para atender às exigências e às complexidades do ensino.

5 Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os tipos de saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino vivenciadas por professores que atuam em curso de graduação na área Contábil. Sendo assim, foi possível identificar, nos aspectos que abarcam a dimensão da formação, da profissão e da docência em seus aspectos intrínsecos (*profissionalidade*) e extrínsecos (*profissionalismo*) e que constituem a base do desenvolvimento profissional dos professores investigados, pontos convergentes, tais como: a) a valorização da docência como a profissão sendo o foco central das atividades na constituição das identidades docentes; b) o domínio teórico e metodológico do conhecimento disciplinar que os classificam como “pesquisadores-professores”, uma vez que os componentes da pesquisa e do “aprender fazendo” é o princípio da aprendizagem da docência universitária. Nessa tessitura, a professora P02C destaca-se como “*professora-pesquisadora*”, pois ensina pesquisando e pesquisa ensinando, de modo que a pesquisa tem se constituído como o suporte para a realização e o desenvolvimento de sua função como docente.

As situações conflitivas relatadas pelos colaboradores deste estudo ocorreram em contextos universitários diferentes e versaram sobre três tipos de problemas: a) Gatekeeper como estratégia para a gestão da aprendizagem na Educação Superior; b) Resiliência e profissionalidade na apresentação de novo formato da aula universitária; e c) O cotidiano do estudante como oportunidade para a significação prática dos conteúdos.

Nas situações difíceis narradas pelos professores identificou-se pontos em comum, tais como: i) uma visão sociointeracionista de aprendizagem e um paradigma construtivista que molda o ser e o estar dos professores na profissão; ii) a sala de aula, como o contexto da ação narrada para este estudo, enquanto espaço de conflito e de tensões, torna-se um componente importante dessas situações, porque retratam problemas reais, características e histórico dos alunos, nível da turma, objetivo da aula, época do ano etc.; iii) o conhecimento do conteúdo da disciplina e da sua didática específica, bem como o conhecimento pedagógico do conteúdo de ensino; iv) a capacidade de planejamento do processo de ensino e aprendizagem, de gestão da sala e do conteúdo é o que os identifica e os diferencia como professores; v) os problemas ocorridos e as estratégias de ação presentes nas narrativas dos três docentes classifica-os como *Precedente*, pelo controle da sala de aula, motivação e engajamento da turma, diante do episódio.

Para tanto, realizou-se uma síntese integradora das narrativas dos professores P01R, P02C e P03C, a fim de apontar os pontos convergentes e semelhantes que os une nos

interstícios da profissão como docentes em programas de pós-graduação em Ciências Contábeis oferecidos por IES pública e privada, conforme se pode observar a seguir:

a) *Problemas a serem solucionados* – Gestão da aprendizagem; o comportamento do aluno; a articulação entre teoria e prática;

b) *Contextos das ações* – A sala da aula universitária;

c) *Estratégias de ação/Tomadas de decisões* em prol da melhor aprendizagem dos alunos – Criação de grupo de apoio (*gatekeepers*); resiliência e profissionalidade; aproximação entre os conteúdos de ensino e o cotidiano dos estudantes;

d) *Autoavaliação sobre os efeitos da sua prática* – Motivação, engajamento, aprendizagem colaborativa, disponibilidade para a mudança; flexibilidade e aceitação do novo;

e) *Aprendizagens adquiridas com a resolução da situação* – Ensinar exige comprometimento, ética, dedicação, assumir riscos, ousadia; disponibilidade para a mudança de práticas; saber gerir e controlar a sala de aula; domínio do conteúdo e sua didática específica, compromisso social; competência profissional; formação contínua, reflexão *sobre-e-na-ação*, ensinar é aprender; a prática é um espaço para a construção do saber docente;

f) *Tipos de situações conflitivas identificadas*: i) *Precedente* (P01R), por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pelo professor por meio da criação de estratégia para a gestão da aprendizagem, o controle da sala de aula, a motivação e o engajamento da turma; ii) *Precedente* (P02C), por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pela professora, tal como o controle da sala de aula e o mau comportamento do aluno e, também, *Parábola*, por relatar uma situação adversa na qual a professora se vale da ética na docência e da empatia para controlar a sala de aula, a motivação e o engajamento de todos, sendo essas as suas principais características como educadora no contexto do seu trabalho; iii) *Precedente* (P03L), por relatar uma situação adversa enfrentada e superada pela professora, tal como o controle da sala de aula, a motivação e o engajamento da turma pelo modo como ensinou os conteúdos da disciplina da Teoria de Contabilidade para alunos ingressantes no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma instituição pública estadual;

g) *Principais saberes docentes identificados* – “Saberes da experiência na docência” (Tardif, 2005, p.63); “Saberes das disciplinas” (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 220). “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”; “Conhecimento do Currículo”; “Conhecimento pedagógico geral”; “Conhecimento dos alunos e de suas características”; “Conhecimento dos fins e valores e base histórica e filosófica da educação” (L. S. Shulman, 1987, p. 8); “Conhecimento-na-ação-e-sobre a ação” (Schön, 1983, p. 155-164).

h) *Competências mobilizadas nas ações* – “Não há docência sem discência” (Freire, 2002, p. 12); “Ensinar exige comprometimento” (Freire, 2002, pp. 37-38); “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2002, p.15); “Ensinar exige estética e ética” (Freire, 2002, p.16); “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2002, p.17); “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2002, pp. 17-18); “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 2002, pp. 24-25); “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2002, pp. 30-33); “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, pp. 38-40); “Ensinar exige tomada consciente de decisões” (Freire, 2002, pp.42-43); “Ser sensível aos problemas emergentes em situações práticas, saber diagnosticá-los e enfrentá-los” (Libâneo, 2001, p. 71); “Assumir as dimensões relacionais no ensino” (Libâneo, 2001, p. 71); “Competência na área pedagógica – planejamento como atividade educacional e política” (Masetto, 2003, pp. 32-39); “Saber pedagógico” (Saviani, 1996, p. 149); “Tutoria e acompanhamento de alunos” (Zabalza, 2005, p. 108); “Gerenciar metodologias de trabalho didático e tarefas de aprendizagem” (Zabalza, 2005, pp. 115-116); “Ensinar exige bom senso”. (Freire, 2002, pp. 25-27); “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (Freire, 2002, p. 27); “Ensinar exige alegria e esperança”. (Freire, 2002, pp. 29-30); “Ensinar exige liberdade e autoridade” (Freire, 2002, pp. 40-41); “Ensinar exige saber escutar”. (Freire, 2002, pp. 43-47); “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 2002, pp. 50-52); “Ensinar exige querer bem aos educandos”. (Freire, 2002, pp.52-54); “Saber atitudinal” (Saviani, 1996, p. 148); “Saber didático-curricular” (Saviani, 1996, pp. 149-150); “Integrar componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 71); “Interagir de forma construtiva com os alunos” (Zabalza, 2005, pp. 116-118); “Capacidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem” (Zabalza, 2005, pp. 118-119); “Conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino” (Libâneo, 2001, p. 71); “Considerar a diversidade dos alunos” (Libâneo, 2001, p.71); “Refletir sobre sua prática, inovar, auto-formar-se” (Libâneo, 2001, p.71); “Conhecimento do conceito de processo de ensino-aprendizagem” (Masetto, 2003, p. 33) e “Saber crítico-contextual” (Saviani, 1996, pp. 148-149).

Com base nos resultados, é possível dizer que a construção social da profissão ocorre a partir de um conjunto de características específicas, que também fazem parte da profissionalidade. A ação de ensinar é geradora de especificidade do conhecimento profissional docente; em especial, o conhecimento de eventos específicos (situações conflitivas), com duração variada e com diferentes matizes, constitui um dos principais

momentos da aprendizagem da docência. Sua essência reside no problema, o qual pode gerar, no professor, indignação, angústia, sofrimento e outros sentimentos, por isso, torna-se educativo, pois requer análise, atribuição de significados e exige respostas improvisadas e/ou deliberadas aos problemas.

Considera-se que pensar acerca da profissão docente implica compreendê-la a partir do espaço-tempo em que cada professor se constitui, definindo sua maneira de ser e de fazer a docência. Esse processo é sustentado pela adesão a princípios, valores, projetos e investimentos no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A maneira de conduzir a sala de aula é orientada pela autoconsciência aprimorada pela reflexão que o professor realiza sobre a sua própria prática, daí decorrendo também a possibilidade de mudanças e inovações pedagógicas.

Com base nos saberes e competências identificados nos relatos dos professores investigados, ora mais ligados à pesquisa, ora mais voltados para a docência, em vista das especificidades das suas funções, pode-se concluir que suas identidades vão sendo moldadas ao longo da vida e da profissão, a partir dos múltiplos espaços e momentos, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Esse entendimento da docência imprime e coloca em foco as situações conflitivas, também classificadas como casos da prática educativa, como espaço com potencial para ancorar o conhecimento que pode ser codificável pela investigação e, desse modo, otimizar e melhor fundamentar a sabedoria da prática, ou seja, o conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações docentes que precisam ser acessíveis a todos os docentes.

Nessa linha de pensamento, esta pesquisa pretende contribuir com subsídios para a implementação de propostas voltadas para o fomento das experiências de ensino e o conhecimento na ação, cujas situações conflitivas sejam vistas como estratégias pedagógicas válidas para a formação dos docentes universitários. Tanto no momento da memorização das situações conflitivas vivenciadas, como na leitura e interpretação das já escritas por outros professores, elas podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão docente, bem como indicarem caminhos alternativos para o enfrentamento dos problemas e dos conflitos da sala de aula.

O uso de relatos de situações da prática de ensino pode estimular também a reflexão e a autocrítica, na medida em que, ao relatar a experiência vivida, o professor faz uma reflexão sobre a ação, o que pode ser considerado essencial para a revisão de suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem, os alunos, a disciplina, a avaliação, etc., conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores. Destaca-se também que documentar as

experiências da prática é uma forma de registrar, acumular e compartilhar conhecimento docente, cujas situações conflitivas podem ser utilizadas por outros professores quando estiverem precisando de ideias e exemplos sobre como agir perante situações dilemáticas.

Como pesquisas futuras, sugere-se o aperfeiçoamento da metodologia aqui desenvolvida com professores de outros contextos institucionais para que mais relatos de situações conflitivas da prática de ensino sejam documentados e outros saberes possam ser identificados e discutidos. Poderá ainda ser desenvolvido um projeto de pesquisa, elaborado com colaboração de pesquisadores da área da educação, a fim de que esses exerçam tanto o papel de colaboradores, ao narrarem seus casos, como de pesquisadores, ao analisarem os casos relatados pelos outros professores integrantes do projeto de pesquisa em desenvolvimento.

Referências

- 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. D., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Anastácio, J. B. (2017). *Formação e Desenvolvimento Profissional para uma Prática Pedagógica Reflexiva na Educação Superior: Caos de ensino na Evidenciação de Saberes do Professor que atua na Graduação em Ciências Contábeis*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- André, M. E. D. D. A. (2010). Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174–181.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 23(67), 93-105. Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/35092>. doi: 10.1590/1808-057x201512230
- Araújo, C. M. D., Oliveira, M. C. S. L. D., & Rossato, M. (2017). O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf>
- Atai, M. R. ,& Nejadghanbar, H. (2017). Exploring Iranian ESP teachers' subject-related critical incidents. *Journal of English for Academic Purposes*,29(2017), 43-54. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1475158517300620?via%3Dihub>. doi: 10.1016/j.jeap.2017.08.001
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L.A Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (3a Reimpressão da 1). São Paulo: Edições, 70.
- Benedito, V., i Cervero, V. F., & Pavia, V. F. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario* (Vol. 11). Edicions Universitat Barcelona.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Lda.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educ. Soc*, 59-76. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>
- Born, B. B., Prado, A. P. D., & Felipe, J. M. F. G. (2019). Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. *Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e201945002003.pdf>

- Bourdieu, P. (2008). *A Miséria do Mundo*. São Paulo. Vozes.
- Braga, M. C. B. (2007). Casos de ensino: Instrumentos de análise da prática docente. *Sitientibus*, 36(75), 127–142. Recuperado de http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/36/casos_de_ensino_instrumentos_de_analise_da_pratica_decente.pdf
- Braz, A. M. G. (2007). O pensamento do professor: Pressupostos e dimensões de estudo. *Revista Contrapontos*, 7(2), 365-380.
- Bráz, E. G., & da Silva, I. P. (2015). Contribuições da metodologia de ensino por casos para a formação inicial de professores de física. *Anais do Primeiro Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca*, Arapiraca, Alagoas.
- Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: Angulo, L.M.V. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy:Editorial Marfil. pp.21-37.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Cardoso, A. A., Del Pino, M. A., & Dorneles, C. L. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *IX ANPED. Curitiba: PUCPR*, 1-12. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556#:~:text=Esses%20saberes%2C%20ou%20melhor%2C%20pr%C3%A9,intui%C3%A7%C3%A3o%2C%20ter%20experi%C3%Aancia%20e%20cultura>.
- Cavalcanti, M. F. R. (2017). Guidelines for qualitative research in organizations studies: Controversy and possibilities. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(3), 457-488. doi:10.13058/raep.2017.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble (França): La Pensée Sauvage.
- 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*, Barcelona: Paidós.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teaching and teacher education: An international. *Journal of Research and Studies*, 21(2), 219-225.
- Coutinho, C. P. (2004, novembro). Quantitativo versus qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Colóquio da ADMEE-Europe: Avaliações e Aprendizagens*, Lisboa, Portugal, 17. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf
- Coutinho, H. R. N., Carvalho, A. D. F., Araújo, Z. T. S., da Silva, Í. R. C., de Moraes, A. P. D. S., & Silva, Á. G. D. (2020). Formação de professores: Saberes e significados da ação

docente/Formação de professores: Saberes e significados da ação docente. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 27422-27434.

- Crecci, V. M. (2016). *Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Cunha, M. I. (1997). Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade da Educação*, 23(1-2), 185-195.
- Cunha, M. I. (2002). Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional*, 2.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, 27(3), 525–536. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>
- Cunha, E. R. (2014). Saberes Docentes e Didática dos Professores Formadores: da necessidade de uma reflexão para a melhoria do trabalho de formação. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*, 4, 17-31. Recuperado de http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/4.%20SABERES%20DOCENTES%20E%20DID%C3%81TICA%20DOS%20PROFESSORES%20FORMADORES_%20da%20necessidade%20de%20uma%20reflex%C3%A3o%20para%20a%20melhoria%20do%20trabalho%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Domingues, I. M. C. S. (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. Recuperado de livros01.livrosgratis.com.br/cp046253.pdf
- Domingues, I. M. C. S. (2013). *Desenvolvimento Profissional De Professoras Alfabetizadoras Em Ambiente Virtual De Aprendizagem: Contribuições de Casos de Ensino*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2299/5068.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duarte, A. F. C., & Calil, A. M. G. C. (2020). Casos de ensino: narrativas de professores de Língua Espanhola de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-14. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3098>. doi: 10.14244/198271993098
- Duek, V. P. (2020). Caso de Ensino na formação de Professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. *Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação* 16(2), 01-20. Recuperado de

<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/54529>. doi: 10.5216/rir.v16i2.54529

- Duek, V. P., Domingues, I. M. C. S., Mizukami, M. G. N., & Martins, L. A. R., (2020). Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, 15(1), 916-931. doi: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13508
- Farias, R. S. (2020). *Reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 79.
- Fiorentini, D. (2004). A investigação em educação matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. *Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 15, 31-67.
- Fiorentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Boletim de Educação Matemática (Bolema — Unesp)*, 21(29), 43-70.
- Frauches, P. F. (2015). *Docência no 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 - FECAP, São Paulo, SP, Brasil.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. 1996. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Galvão, C. (2005). Narratives in education. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *Os professores e a sua formação*, 2, 51-76.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista das ciências da educação*, (8), 7-22. Recuperado de www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional
- Gariglio J. A., & Burnier S. L. (2014). Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 934-958. doi:10.1590/198053142880

- Gariglio, J. A., & Reis, C. G. (2016). Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 911-936.
- 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.
- Gadamer, H. (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (3a. ed., Tradução de Flávio Paulo Meuer). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a. ed.). Editora Atlas SA.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35(3), 20-29.
- Gomes, R. (2009). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (28a ed., Cap. 4, pp. 79-107). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, R., Souza, E.R., Minayo, M. C. S., Silva, C. F. R. (2005). Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In M. C. S. Minayo, S. G. Assis, E. R. Souza (org.), *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (pp. 185-221). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Hall, J. M., & Townsend, S. D. C. (2017). Using critical incidents and E-Portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English. *Teaching and Teacher Education* 62(2017), 1-9. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16306278?via%3Dihub>. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.017
- Harrison, J., & Lee, R. (2010). Exploring the use of the critical incident as a way of encouraging reflective practice in professional learning settings. *Journal for Excellence in Teaching and Learning*, 2(2011), 1-6. Recuperado de <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/jetl/article/view/2351>
- Heemsoth, T., & Kleickmann, T. (2018). Learning to plan self-controlled physical education: Good vs. problematic teaching examples. *Teaching and Teacher Education* 71(2018), 168-178. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1731301X?via%3Dihub>. doi: 10.1016/j.tate.2017.12.021
- Huang, J. L. (2015). Cultivating teacher thinking: Ideas and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 247-257. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-015-9184-1>
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóva (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto.
- Kuenzer, A. (1992). Estágio Curricular: um momento de integração entre teoria e prática? *Cadernos de Estágio*. Curitiba: UFPR.

- Lacerda, C. R. (2012). Casos de ensino como estratégia de Formação de professores do Ensino Superior. In *Reunião Anual Da ANPEd, 35, 2012. Porto de Galinhas.*, 1–12. Recuperado de http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04Trabalhos/GT04-1736_int.pdf
- 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.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e Educação. In T. T. Silvia (Org.), *O sujeito da Educação* (pp. 35-86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Latorre, A., Del Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigacion Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- 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.
- Martins, H. H. T. D. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30(2).
- Martins, G. A., & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (1998). Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. Campinas: Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 4ª. Reimpressão. São Paulo: Ed Sammus editorial.
- Mendonça, J. D., Paiva, K. D., Padilha, M. A., & Barbosa, M. A. C. (2012). Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. *Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*.
- Merseeth, K. K. (2008). Using case discussion materials to improve mathematics teaching practice. *The mathematics educator*, 11(1), 3-20.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Michelat, G. (1982). Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In M. J. M. Thiollent (Ed.), *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (3a ed., pp. 191–212). São Paulo: Editora Polis. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895177/mod_resource/content/2/GuyMichelat.pdf
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (18a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Minayo, M. C. S. (Org.). (2009). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (28a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (29a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. D. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 621-626.
- Minayo, M. C. D. S. (2014). O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. N., & Cornacchione Jr., E. B. (2012). Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23 (59), 142-153.
- Mizukami, M. G. M. (1986). Ensino: abordagem do processo. São Paulo: EPU.
- Mizukami, M. D. G. N. (1996). *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 59-91.
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Lima, E. F., Martucci, E. M., Abib, M. L. V. S., ... & Tancredi, R. M. S. P. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 9, 490-509.
- 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. (2002). Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In Reali, A.M.R.; Mizukami, M. G. N. *Formação de professores, Práticas Pedagógicas e Escola*. São Carlos: EDUFSCar, INPED, COMPED.
- Mizukami, M. D. G. (2014). Processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente: egressos do eahc-upm. Recuperado de <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/14553>
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Lima, E. F., Tandredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2001). Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. *Pro-Posições (Unicamp)*, 1(5), 97-109.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20(2019), 4-13. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221065611730185X?via%3Dihub>

. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.10.002

- Moraes, E. D. S. (2014). *Formação profissional nos cursos de graduação em serviço social: pensamento e ação pedagógicos dos docentes*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17653>
- Moré, C. (2015). A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais 3 (CIAIQ2015)*, 126-131. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>
- Moreira, A. F. (2010). Currículo e estudos culturais: Tensões e desafios em torno das identidades. In M. A. Paraíso (Org.), *Antonio Flavio Barbosa Moreira - pesquisador em currículo* (pp. 199-216). Belo Horizonte: Autêntica.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. da G. N. (2001). Aprendendo a ensinar: Futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (pp. 1–16). Caxambu, MG, Brasil, 24: Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2002a). 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. (2002b). Formando professoras no ensino médio por meio de casos. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. INEP: Edufscar.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. da 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
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nunes, C. M. F (2001, abr). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade. Campinas*, 12(74), p. 27-42.
- Oliveira, E. D. (2016). *A formação e a autoformação de professores de matemática: implicações na prática pedagógica*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6873>
- Pérez Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor

- como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, (Org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, (Org.), *Os professores e sua formação [Teachers and Their Education]* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. 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 Editora.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior* (Vol. 1). São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no Ensino Superior* (2a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Pimentel A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159- 168.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici, A., Neto (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, (34), 169-184. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>
- Roblin, N. P., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18-32. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.744196>. doi: 10.1080/13540602.2013.744196.
- Rocha, S. A. da. (2012). Casos de ensino Como Possibilidades De Reflexão Sobre a Docência Na Pós-Graduação. *Ensino Em Re-Vista*, 19(1), 159–166. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14913/8409>
- Rodrigues, Á., Mizukami, M., Rocha, S., Domingues, I. (2017). Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. *Revista de Educação Pública* 26(61), 13-30. Recuperado de periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2307/pdf
- Roesch, S. M. A (2007). Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 11(2), 213-234. Recuperado de <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/530/527>.doi:10.1590/S1415-65552007000200012
- Sacristán, J. G. (1988). *Currículo, uma reflexão sobre a prática* (3a ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

- Sacristán, J. G. (1998). Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: Sacristán, J. G. e Perez Gómez, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 197-232.
- Santos, A., Certaro, P., & Lusardo, C. (2007). Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. *Simpósio Educação e Espaço, I*, 2007, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora, 2007. Recuperado de http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. V. Bicudo, & Silva C. A. Junior. *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade* (v. 2). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- 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.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(2011), 648-656. doi: 10.1016/j.tate.2010.11.003
- Shulman, J. H. (2002). Case Methods as a Bridge between Standards and Classroom Practice. *Office of Educational Research and Improvement (ED)*, 1-5. Recuperado de www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf
- Shulman, L. S. (1983). Autonomy and obligation: The remote control of teaching. *Handbook of teaching and policy*, 484-504.
- 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*, 57(1), 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. 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. (1996). Just in case: reflections on learning from experience. In: J.Colbert; K. Trimble; P.Desberg (Eds.), *The case for education: contemporary approaches for using case methods* (pp. 197-217). Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Shulman, L. S. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical

- knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, 21(1), 129-135.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 4(2).
- Silva, D. M. D. (2014). Saberes disciplinares relacionados ao ensino de ecologia na formação do pedagogo do curso de pedagogia a distância da UAB/UNB. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16481>
- 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., Lames, E. R. de, Megliorini, E., & Lames, L. da C. J. (2013). Saberes da Docência Que Fundamentam a Prática Pedagógica Do Professor Que Ministra a Disciplina De Gestão De Custos Em Um Curso De Ciências Contábeis. *Revista Universo Contábil*, 4(9), 71–89. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>
- Slomski, V. G., Anastácio, J. B., Araujo, A. M. P. de, Slomski, V., & Carvalho, R. F. (2020). Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(33). doi:10.14507/epaa.28.5041
- Tan, A. L., Chang, C. H., & Teng, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1583-1591.
- 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. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2011). Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571.
- 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.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21(73), 209-244.
- Toompalu, A., Leijen, A., & Kullasepp, K. (2016). Professional role expectations and related feelings when solving pedagogical dilemmas: a comparison of preand in-service teachers, *Teacher Development*, 21(2), 307-323. doi: 10.1080/13664530.2016.1237985

- Tozoni-Reis, M. F. D. C. T. (2003). *A pesquisa e a produção de conhecimentos. São Paulo: Unesp.*
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2000). *A formação de professor do ensino superior* (2a ed. atual). Editora Pioneira; São Paulo.
- Veiga, I. P. A., & Castanho, M. E. (2000). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Papirus Editora.
- Vosgerau, D. S. A. R., Orlando, E. D. A., & Meyer, P. (2017). Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação & Sociedade*, 38(138), 231-247.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). One hundred fifty different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. *Exploring teachers' thinking*, 104-124.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, A. M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2005, February). Competencias docentes. In *Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Colombia.
- Zabalza, M. A. (2006). Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. *Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade: 95º aniversário da Universidade do Porto*. Porto, Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Zabalza, M. (2019). Las buenas prácticas: el SÍ posible. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1-2).
- Zanchet, B. M., Vasconcelos, A. P., Moraes, E. S., & Ghiggi, M. P. (2008). A pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista e-Curriculum*, 3(2). Recuperado de <http://www.pucsp.br/ ecurriculum>
- Zarezadeh, Y. (2018, May). Constructionism a compatible epistemology for research in medical education. *Journal of Advances in Medical Education (JAMED)* 1(3), 24-25.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.
- 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. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 35-55.

- Zeichner, K. M. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 1-28.
- Zottmann, J. M., Stegmann, K., Strijbos, J., Vogel, F., Wecker, C., & Fischer, F. (2013). Computer-supported collaborative learning with digital video cases in teacher education: The impact of teaching experience on knowledge convergence. *Computers in Human Behavior*, 29 (2013) 2100–2108. doi: 10.1016/j.chb.2013.04.014

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

ESCLARECIMENTOS A(O) COLABORADOR(A) 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 “**Saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino de professores que atuam em curso de graduação na área Contábil**”.

A referida pesquisa tem como objetivo **analisar os tipos de saberes presentes em situações conflitivas da prática de ensino vivenciadas por professores que atuam em curso de graduação na área Contábil, procurando identificar quais competências são mobilizadas e colocadas em ação visando uma melhor aprendizagem dos estudantes.**

Os instrumentos de coleta de dados não possuem identificação e têm 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) a risco devido à minha participação nesta pesquisa e 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 informado(a) que não terei nenhum tipo de despesa nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nesta pesquisa. Diante do exposto, **concordo**, voluntariamente, em participar do referido estudo.

(Assinatura do colaborador da pesquisa)

Agradeço sua atenção e participação colocando-me à disposição para os esclarecimentos que forem necessários.

Ana Carolina Sardi Andrade
(Pesquisadora)

Prof^a. Dra. Vilma Geni Slomski
(Orientadora)

Apêndice B – Roteiro para a coleta da situação conflitiva de ensino

Parte I – Trajetória acadêmica e docente

Esta parte da entrevista tem como objetivo levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica e docente do(a) professor(a) investigado(a).

1. Poderia falar sobre sua formação acadêmica, incluindo informações sobre sua formação inicial (graduação) e continuada (lato sensu, stricto sensu)?
2. Com foco na sua trajetória docente, poderia me falar sobre:
 - a) Quando e como aconteceu seu ingresso na docência universitária? Foi por meio de um convite, concurso?
 - b) Em que tipo de instituições de ensino já atuou (público / privado / confessional / outras)?
 - c) Há quantos anos leciona na graduação e na pós-graduação?
 - d) Quais dificuldades você encontrou em suas primeiras experiências docentes? Como as superou?
 - e) Atualmente, quais dificuldades você enfrenta? Como pretende superá-las?
3. Além da docência, você realiza outras atividades atreladas ao ensino? Se sim quais?
4. Como você se visualiza profissionalmente?
5. Como ocorreu sua aprendizagem da docência universitária?
6. De que forma o programa de pós-graduação contribuiu para sua aprendizagem como professor?
7. Durante o mestrado / doutorado, você fez estágio de docência? Se sim, como ele contribuiu para sua prática pedagógica?
8. Em sua opinião, o que um professor precisa saber para ensinar?
9. Quais seriam as especificidades da docência no Ensino Superior?
10. Como você aprimora seus conhecimentos sobre o ato de ensinar?
11. Você se utiliza da aprendizagem colaborativa por meio das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)? Em caso positivo, quais tipos? Cite exemplos.
12. Quais são suas linhas de pesquisa? Possui grupo e/ou participa de grupos de pesquisa científica em educação? Se sim, quais linhas de pesquisa?
13. Costuma desenvolver pesquisas sobre a sua prática docente? Se sim, quais já realizou?

Parte II – Motivação para a memorização de uma Situação Conflitiva da Prática de Ensino

Esta parte tem como objetivo motivar o(a) professor(a) para a memorização de situações conflitivas da prática de ensino a partir da análise do relato de uma situação conflitiva escrita por outro professor.

Situação Conflitiva: o “Porta-voz” Rotativo

A história seguinte foi retirada de um estudo longitudinal com professoras nos primeiros anos de carreira. (Galvão, 2005). Sendo “Narrativas na educação” (Narratives in education) desenvolvidas a partir do modelo Labov (1982), que consiste no relato de uma ação do narrador sobre uma adversidade, uma situação para restabelecer o equilíbrio ou para cativar audiência, incluindo, por vezes, um 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 por que 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), essa professora aprendeu na sua formação inicial que o porta-voz de um grupo devia ser rotativo para dar oportunidade a todos os elementos que intervirem. Entretanto, em face da observação que foi fazendo do comportamento dos alunos, ela modificou as regras. A questão central dessa história é bastante comum em qualquer sala de aula. Há inúmeros fatores que levam ao alheamento dos alunos em um dado momento. A atenção dessa professora a tudo o que se passa na sala condiz 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).

Nessa 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 aluno. 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. Essa é a oportunidade que a professora lhe dá para aprender. As componentes postas em evidência permitem identificar os momentos de reflexão associados à descrição do acontecimento, além de permitirem analisar mais minuciosamente os diferentes aspectos, quer da gestão quer da interação.

Questões para reflexão conjunta

14. Qual foi a situação conflitiva/dilema vivenciado pela professora deste caso?
(Situação conflitiva);
15. Onde e como ocorreu? **(Contexto da ação e seus personagens);**
16. Como a professora procurou superar as dificuldades? Quais foram as soluções encontradas? **(Estratégia / tomada de decisão);**
17. Qual foi o impacto da decisão tomada na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional da professora? **(Avaliação do efeito das atitudes tomadas);**
18. Qual foi o aprendizado da professora com a situação da prática de ensino vivenciada? **(Aprendizagem com a experiência).**

Parte III – Relato de Situação Conflitiva da Prática de Ensino

Esta parte da entrevista tem como objetivo solicitar a(o) professor(a) o relato de uma **Situação Conflitiva enfrentada na prática de ensino** e sua resolução de forma estratégica visando melhor aprendizagem dos alunos.

19. Poderia relatar uma situação conflitiva enfrentada na prática de ensino e que tenha sido resolvida de forma estratégica visando uma melhor aprendizagem dos estudantes? Para auxiliar em sua narrativa, foram estabelecidos tópicos e questões orientadoras que não necessitam seguir uma ordem, bastando apenas se fazerem presentes no seu relato:
 - a) **Problema** a ser solucionado
 - b) Descrição do **contexto da ação** (local, curso, período, disciplina, protagonistas, objetivos a atingir etc.);
 - c) **Estratégia de Ação** visando solucionar o Problema
 - d) **Autoavaliação dos efeitos** das suas atitudes (Como você avalia hoje sua atitude? Ou os efeitos da sua prática?
 - e) Quais foram as **lições e aprendizagens adquiridas** com a resolução da situação conflitiva? De que forma faria hoje?

Apêndice C – Instrumento para “Análise de Conteúdo” (Identificação das ideias centrais na entrevista na íntegra)

Parte I – Trajetória acadêmica e docente			
Objetivo: Levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica e docente do(a) professor(a) investigado(a).			
Questões	P01R	P02C	P03L
1. Poderia falar sobre sua formação acadêmica, incluindo informações sobre sua formação inicial (graduação) e continuada (lato sensu, stricto sensu)?	Bom, eu sou formado em Economia pela FEA-USP , ée fiz dois anos de matemática pelo inpe da USP , depois eu fui para o Mestrado em Finanças na FGV , e fiz o Doutorado em Economia na USP e o Doutorado em Finanças na FGV . Fiz também um Pós-Doutorado em Teoria Econômica na USP , e durante o meu Doutorado, eu fiquei um ano em um Doutorado sanduiche na Universidade do Colorado . Dá, eu fiz a primeira, o primeiro que eu fiz, eu fiz dois, inclusive o primeiro que eu fiz, eu fiz no mestrado , fique alguns meses naaa, em Chicago, é o que gerou o artigo da minha dissertação de Mestrado com o Professor da Universidade hãm, Northwestern College Business School , hãm, que eu fiquei trabalho com ele esse período e gerou um artigo com base da minha dissertação.	Tá!, Então vamos lá! É... eu sou formada em Administração de Empresas , tá?! Meu, minha primeira, meu primeiro curso de graduação. Na sequência eu fiz um curso de Ciências Contábeis , minha segunda graduação. Depois eu fiz mestrado em Contabilidade, né?! E Controladoria, FEA - São Paulo . Depois doutorado, também na mesma área. Ai... depois eu fiz uma p... Aaah, antes do mestrado, desculpa, um curso lato sensu na área de Gestão e Contabilidade , aí mestrado e doutorado. Depois um pós-doc em Educação, e finalizando um pós-doc em, na área também do Ensino de Contabilidade pra Direito, aí no exterior, nos Estados Unidos . Foi depois de me formar, foi um ano com bolsa FAPESP.	Ensino Médio em Técnico em Contabilidade (1993-1995) Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996-2000) , Mestrado em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2001-2003) Doutorado em Administração, pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS, 2009-2013) .
2. Com foco na sua trajetória docente, poderia me falar sobre:			
a) Quando e como aconteceu seu ingresso na docência universitária? Foi por meio de um convite, concurso			
b) Em que tipo de instituições de ensino já atuou (público/privado/confessional/outras)?			
c) Há quantos anos leciona na graduação e na pós-graduação?			
d) Quais dificuldades você encontrou em suas primeiras experiências docentes? Como as superou?			
e) Atualmente, quais dificuldades você enfrenta? Como pretende superá-las?			
3. Além da docência, você realiza outras atividades atreladas ao ensino? Se sim quais?			
4. Como você se identifica profissionalmente?			
5. Como ocorreu sua aprendizagem da docência universitária?			
6. De que forma o programa de pós-graduação contribuiu para sua aprendizagem como professor?			
7. Durante o mestrado/doutorado, você fez estágio de docência? Se sim, como ele contribuiu para sua prática pedagógica?			
8. Em sua opinião, o que um professor precisa saber para ensinar?			
9. Quais seriam as especificidades da docência no Ensino Superior?			
10. Como você aprimora seus conhecimentos sobre o ato de ensinar?			
11. Você se utiliza da aprendizagem colaborativa por meio das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)? Em caso positivo, quais tipos? Cite exemplos.			
12. Quais são suas linhas de pesquisa? Possui grupo e/ou participa de grupos de pesquisa científica em educação? Se sim, quais linhas de pesquisa?			
13. Costuma desenvolver pesquisas sobre a sua prática docente? Se sim, quais já realizou?			

Apêndice D – Instrumento para “Análise de Conteúdo” (Identificação das Unidades de Sentido nas ideias centrais)

Parte I – Trajetória acadêmica e docente				
Objetivo: Levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica e docente do(a) professor(a) investigado(a).				
Questões	P01R	P02C	P03L	Unidade de Sentido
1. Poderia falar sobre sua formação acadêmica, incluindo informações sobre sua formação inicial (graduação) e continuada (lato sensu, stricto sensu)?				
Teoria/revisão da literatura				
2. Com foco na sua trajetória docente, poderia me falar sobre:				
a) Quando e como aconteceu seu ingresso na docência universitária? Foi por meio de um convite, concurso				
Teoria/revisão da literatura				
b) Em que tipo de instituições de ensino já atuou (público/privado/confessional/outras)?				
Teoria/revisão da literatura				
c) Há quantos anos leciona na graduação e na pós-graduação?				
Teoria/revisão da literatura				
d) Quais dificuldades você encontrou em suas primeiras experiências docentes? Como as superou?				
Teoria/revisão da literatura				
e) Atualmente, quais dificuldades você enfrenta? Como pretende superá-las?				
Teoria/revisão da literatura				
3. Além da docência, você realiza outras atividades atreladas ao ensino? Se sim quais?				
Teoria/revisão da literatura				
4. Como você se identifica profissionalmente?				
Teoria/revisão da literatura				
5. Como ocorreu sua aprendizagem da docência universitária?				
Teoria/revisão da literatura				
6. De que forma o programa de pós-graduação contribuiu para sua aprendizagem como professor?				
Teoria/revisão da literatura				
7. Durante o mestrado/doutorado, você fez estágio de docência? Se sim, como ele contribuiu para sua prática pedagógica?				
Teoria/revisão da literatura				
8. Em sua opinião, o que um professor precisa saber para ensinar?				
Teoria/revisão da literatura				
9. Quais seriam as especificidades da docência no Ensino Superior?				
Teoria/revisão da literatura				
10. Como você aprimora seus conhecimentos sobre o ato de ensinar?				
Teoria/revisão da literatura				
11. Você se utiliza da aprendizagem colaborativa por meio das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)? Em caso positivo, quais tipos? Cite exemplos.				
Teoria/revisão da literatura				
12. Quais são suas linhas de pesquisa? Possui grupo e/ou participa de grupos de pesquisa científica em educação? Se sim, quais linhas de pesquisa?				
Teoria/revisão da literatura				
13. Costuma desenvolver pesquisas sobre a sua prática docente? Se sim, quais já realizou?				
Teoria/revisão da literatura				

Apêndice E – Instrumento para “Análise de Conteúdo” (Identificação das ideias centrais no relato da Situação Conflitiva da Prática Educativa - entrevista na integra)

Parte III - Relato de Situação Conflitiva da Prática de Ensino			
Questão	P01R	Ideias Centrais	Temas
Poderia relatar uma situação conflitiva enfrentada na prática de ensino e que tenha sido resolvida de forma estratégica visando uma melhor aprendizagem dos estudantes?			