

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 33

9 de março 2020

ISSN 1068-2341

## Casos da Prática Educativa na Aprendizagem da Docência Universitária

*Vilma Geni Slomski*

Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado  
(UNIFECAP)

*Jessica Barros Anastácio*

Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado  
(UNIFECAP)

*Adriana Maria Procópio de Araujo*  
Universidade de São Paulo (USP)

*Valmor Slomski*  
Universidade de São Paulo (USP)



*Ronaldo Frois de Carvalho*

Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado  
(UNIFECAP)

Brasil

**Citação:** 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041>

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 12/9/2019

Revisões recebidas: 17/12/2019

Aceito: 18/12/2019

Ciências Contábeis oferecido por instituições públicas de ensino superior. Realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os autorrelatos de casos foram coletados por meio de entrevista *em profundidade* e analisados por meio da análise de conteúdo. Os casos versaram sobre três tipos de problemas/dilemas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem: o uso de tecnologias na educação; métodos de ensino; e o comportamento do estudante. Foi possível constatar um conjunto de saberes e de crenças sobre o ato de ensinar e de aprender que parecem influenciar o modo como os professores se posicionam na docência. Tais saberes se mostraram plurais e provenientes de fontes diversas: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e pessoais. No enfrentamento das situações conflituosas, 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. Conclui-se que os casos da prática educativa se apresentam como uma oportunidade para a aproximação dos saberes docentes e para uma melhor compreensão do processo de aprender a profissão.

**Palavras-chave:** aprendizagem da docência; casos da prática educativa; saberes docentes; formação de professores universitários

### **Cases of educational practice in the learning of university teachers**

**Abstract:** This research aimed to analyze the types of teaching knowledges that are present in cases of educational practice reported by teachers who work in undergraduate courses offered by business schools. An exploratory research with a qualitative approach was conducted, and the self-reports of cases were collected through *in-depth* interviews and analyzed through content analysis. The cases dealt with three types of problems/dilemmas that permeate the teaching-learning process: the use of technologies in education; teaching methods; and student behavior. It was found a set of knowledges and beliefs about the act of teaching and learning that seem to influence teachers positioning in teaching. Such knowledges proved to be plural and from different sources: disciplinary knowledges, curriculares, pedagogies, and professional and personal experiences. In facing conflicting situations, teachers mobilized and put into action knowledges, skills, beliefs and values, expressing them, recognizing them and trying to modify them to meet the demands and complexities of teaching. It was concluded that the cases of educational practice present an opportunity for the approximation of teaching knowledges and for a better understanding of the process of teaching and learning the profession.

**Keywords:** learning of university teachers; cases of educational practice; teaching knowledges; training of university teachers

### **Casos de práctica educativa en el aprendizaje docente universitario**

**Resumen:** Esta investigación tuvo como objetivo investigar cuáles son los tipos de conocimiento docente que están presentes en los casos de práctica educativa informados por maestros que trabajan en cursos de graduación ofrecidos por escuelas de negocios. Se realizó una investigación exploratoria con un enfoque cualitativo. Los informes de casos se recopilaron mediante entrevistas en profundidad y se analizaron mediante análisis de contenido. Los casos trataron tres tipos de problemas / dilemas que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje: el uso de tecnologías en educación; métodos de enseñanza; comportamiento estudiantil. Se encontró un conjunto de conocimientos y creencias sobre el acto de enseñar y aprender que parecen influir en la forma en que los maestros se posicionan en la enseñanza. Dicho conocimiento demostró ser plural y de diferentes fuentes: conocimiento disciplinario, curricular, pedagógico, experiencial y personal. Al enfrentar situaciones conflictivas, los docentes movilizaron y pusieron en práctica conocimientos, habilidades,

creencias y valores, haciéndolos explícitos, reconociéndolos e intentando modificarlos para satisfacer las demandas y complejidades de la enseñanza. Se concluye que los casos de práctica educativa se presentan como una oportunidad para la aproximación del conocimiento de la enseñanza y como una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de la profesión.

**Palabras-clave:** enseñanza aprendizaje; casos de práctica educativa; conocimiento de enseñanza; formación de docentes universitarios

## Introdução

Na década de 80 intensificou-se o movimento em prol da profissionalização do ensino e, com isso, o apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos docentes. Os estudos desenvolvidos (Alarcão, 2008; Garcia, 1999, 2009; Nóvoa, 1992, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 2000; L. S. Shulman, 1986, 1987; Zeichner, 2000, 2009) contribuíram para o surgimento de novas perspectivas sobre a temática da formação docente e para a compreensão da docência como profissão. Esse conhecimento produzido tem dado grande destaque aos professores, dedicando atenção especial ao que fazem, bem como ao que pensam sobre o seu fazer. Como a prática se constrói ao longo da carreira, o ensino reflexivo, os saberes docentes e a prática pedagógica como espaço para a produção de conhecimento são algumas das temáticas que têm merecido a atenção dos pesquisadores.

Apesar da perspectiva da epistemologia da prática ter contribuído para uma melhor compreensão sobre o que o professor pensa e sobre como ele aprende a ser professor, Cunha (2004) adverte que a concepção epistemológica racional e técnica ainda é dominante na formação docente, exercendo forte influência na política de formação e 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). Outro aspecto limitante da pedagogia universitária refere-se ao plano instrumental a que a didática é relegada, “não raro às vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas” (Cunha, 2004, p. 528). Essas limitações indicam a necessidade de implementação de uma política de formação de professores em ação, que valorize a prática como espaço de construção do conhecimento e o professor como um profissional do ensino.

Reforçando essa crítica, Almeida e Pimenta (2014, p. 4) discutem sobre o papel do professor universitário diante da construção do perfil de competências do profissional da contemporaneidade e afirmam que o ensino universitário precisa abdicar de sua função secular de formação para atender ao mercado de trabalho, e assumir sua função social de formar profissionais para a cidadania. Em conformidade, Laffin (2015, p. 20) defende uma noção de competência nos processos formativos que considere “a construção histórica e cultural do sujeito”. E, assim, um currículo de formação dos profissionais que contemple “conhecimentos contábeis na intersecção interdisciplinar” (Laffin, 2015, p. 17). O professor universitário é antes de tudo um profissional que realiza um serviço à sociedade e, portanto, deve atuar:

De forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa. Os cursos, por sua vez, inserem-se no projeto políticopedagógico-institucional com suas identidades próprias, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas. (Almeida & Pimenta, 2014, p. 4)

Essas características do ensino superior e do docente universitário demandam reformulações curriculares e a implementação de processos formativos dos professores em ação de modo que se supere a visão de que quem sabe fazer, sabe ensinar (Pimenta & Anastasiou, 2005) em prol de um profissional-professor não só “com domínio do conhecimento específico de sua área ou disciplina,” mas também com a formação necessária para ensinar “o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais” (Almeida & Pimenta, 2014, p. 4).

Neste estudo, defende-se uma visão da docência como uma atividade complexa, incerta e multifacetada (Alarcão, 2008). Em acordo, Zeichner (2009) ressalta a necessidade de redimensionamento dos modelos atuais de formação de professores para o desenvolvimento de repertórios que capacitem os docentes no enfrentamento de situações complexas e adversas nos diferentes contextos educativos em que atuam. Trata-se, portanto, de um processo em que o professor e o contexto são considerados pela política de formação e desenvolvimento profissional docente. Deste ponto de vista, diferentes estudos sobre a formação docente (Calderhead, 1988, 1987; Garcia, 2009; Nóvoa, 1992, 2002; Schön, 2000; L. S. Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2002; Zeichner, 2009), utilizando temas para embasar suas análises, tais como saberes docentes, dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, a prática como momento de reflexão e produção de conhecimento etc., apontam que os docentes geram conhecimento prático a partir da experiência.

Para Calderhead (1988, p. 22), os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática, pois, pelo fato de estarem em “interação com os demais e imersos na cultura institucional, adquirem e utilizam um corpo de conhecimentos em suas atividades docentes”. A busca pela compreensão dos tipos e natureza do conhecimento relacionados à aprendizagem da docência que estão na base da atuação dos professores é central nos estudos sobre formação docente (Calderhead, 1988; Mizukami, 2000, 2002; Nono & Mizukami, 2001, 2002, 2008; J. H. Shulman, 2002), que analisam percepções, interpretações e julgamentos que os professores fazem sobre o próprio trabalho. Esses aspectos do pensamento do professor evidenciam a complexidade do ensino e as incertezas da prática docente. Isso permite dizer que a docência é composta não apenas pela dimensão prática, mas também pela teórica. A perspectiva da práxis na docência requer visão crítica e atitude reflexiva sobre a ação (Alarcão, 2008; Pimenta & Anastasiou, 2005).

O conceito de “professor reflexivo” relaciona-se à perspectiva da epistemologia da prática e traduz a complexidade e as incertezas dos fenômenos educativos. Desse ponto de vista, o professor é visto como “um profissional que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) para ser capaz de enfrentar situações conflituosas nas aulas” (Pimenta & Anastasiou, 2005, p. 185). Desse ponto de vista, o pensamento do professor refere-se a “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre idéias e construção de significados” (Calderhead, 1987, p. 4). O protagonismo do professor é ressaltado por Gómez (1992) ao afirmar que o paradigma do pensamento dos professores se volta para as situações da prática de ensino e para o modo como atuam quando enfrentam problemas mais complexos no ensino, 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” (Gómez, 1992, p. 102). Essas características da prática pedagógica do professor apresentam-se como elementos centrais para desvelar e melhor compreender a docência universitária. Diante disso, 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. Na presente pesquisa, um caso da prática educativa é visto 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)

Conforme essa definição, o caso requer do professor a mobilização de conhecimentos, valores e habilidades para dar conta de uma situação não prevista. Nesse sentido, a definição de caso da prática educativa envolve uma descrição detalhada de uma situação com alguma tensão a ser aliviada; uma situação conflitiva que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas e que contenha pensamentos, sentimentos e ações envolvidas no acontecimento (Alarcão, 2005; Nono & Mizukami, 2008).

Outro autor que contribui para um melhor entendimento de um caso da prática educativa é L. S. Shulman (1986) quando diz que os indivíduos aprendem pensando sobre as experiências. O professor, ao narrar um caso da prática, toma o material de primeira instância (material bruto) e narrativamente o torna uma experiência de segunda instância (decodificada). Um caso é, assim, “uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (L. S. Shulman, 1986, p. 208). Isso significa dizer que o relato do caso se torna uma oportunidade para o professor refletir sobre a sua prática ao mesmo tempo que revela seus conhecimentos, crenças, valores, estratégias e teorias implícitas sobre o ensino e que determinam o seu modo de ser e de estar na profissão docente. A análise de narrativas sobre situações de ensino pode ser também uma metodologia de investigação com potencial para captar, além de comportamentos e sentimentos, também a maneira como se definem e se estabelecem os problemas da prática e o papel que o professor desempenha nos contextos institucionais em que atua.

O potencial do caso da prática educativa para revelar os saberes docentes é destacado por Merseth (1996) quando diz que um caso é uma história que deve conter informações capazes de destacar o protagonismo do professor, dos alunos e de outros envolvidos. Em acordo, Alarcão (2005) acrescenta que o caso educativo é uma narrativa com descrições de uma situação real de sala de aula e contém os aspectos necessários para explicar de que forma o problema foi resolvido. Outros elementos importantes são destacados por Alarcão (2005), ao dizer que:

As narrativas estão na base dos casos, as quais são elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento . . . As narrativas podem ser aproveitadas para serem trabalhadas como caso, desvendando o conhecimento que lhes subjaz. Muitas vezes os casos são escritos pelos próprios professores no sentido de experimentarem as suas próprias teorizações. (Alarcão, 2005, pp. 55-56)

Esses esclarecimentos são relevantes para explicitar o que se entende por casos da prática educativa, uma vez que estes serão utilizados como base para revelar os saberes que são acionados e colocados em prática pelos professores. Nessa lógica, o caso retrata situações problemáticas que requerem a identificação, a análise e a tomada de decisão quanto às estratégias de ação para a sua resolução. Neste sentido, as situações problemáticas de ensino e o conseqüente processo de reflexão *na e sobre* a ação são parte integrante do aprender da profissão. Essa ideia é reforçada por Gómez (1992, p. 102) quando diz que a aula é caracterizada pela ocorrência simultânea e imprevisível de múltiplos eventos e que o professor, ao tomar decisões, “ativa os seus recursos intelectuais tais como conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos”.

Neste contexto, o problema a ser resolvido, ou a tensão a ser aliviada, também vista por Lampert (1985) como dilema do ensino, torna-se um dos componentes mais importantes dos casos da prática educativa. Para Lampert (1985), o professor é um gestor de dilemas (*dilemma manager*), uma vez que não lida com problemas fáceis de serem resolvidos. O autor chama a atenção para o fato de que “a capacidade de intervenção é uma parte necessária do repertório do gestor de dilemas” (Lampert, 1985, p. 193). Nesse sentido, 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”. O autor diz que a prática docente “consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão” (Sacristán, 1995, p. 87). Essas posições indicam que a prática de ensino ocorre mediante tensões e conflitos, em que a pressão das situações concretas condiciona a reflexão *na* e *sobre* a ação. Por meio do fazer e do pensar sobre as ações realizadas, o professor articula a teoria com a prática. Na perspectiva reflexiva, esses processos são fundantes da formação e do desenvolvimento profissional docente, seja de um professor em início de carreira ou já com mais experiência (Nono & Mizukami, 2008).

Na presente pesquisa, busca-se uma compreensão mais aprofundada do processo de aprender e ensinar, bem como dos saberes construídos no enfrentamento das situações de ensino não esperadas. Neste contexto, o caso da prática educativa foi coletado por meio do relato dos professores selecionados e tratado como uma narrativa contendo um evento da prática de ensino e, nele, uma situação conflitiva que precisa ser aliviada, envolvendo o contexto de ação, o problema/conflito, e a tomada de decisão para sua resolução. Este tipo de uso do caso da prática educativa se diferencia do método do caso, utilizado por pesquisas que se valem de casos da prática de ensino já escritos por outros professores como estratégia de formação docente e também investigativa (Alarcão, 2005; Domingues, 2007, 2013; Merseeth, 1996; Mizukami, 2000; Nono, 2005; Nono & Mizukami, 2008). Desse ponto de vista, as situações complexas de ensino e as experiências pessoais são apontadas por pesquisas relacionadas com o paradigma do pensamento do professor (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Nono & Mizukami, 2008; Nóvoa, 2002; Schön, 2000; J. H. Shulman, 2002; Tardif, 2002) como elementos centrais nos processos de aprendizagem da docência. Em acordo, Clark e Peterson (1990, p. 531) consideram o ensino “um processo humano complexo, incerto e singular e de grandes exigências no aspecto cognitivo”.

Estudos nacionais e estrangeiros (Bráz & Silva, 2015; Domingues, 2007, 2013; Merseeth, 1996; Mizukami, 2002; Nono, 2005; J. H. Shulman, 2002) realizados a partir da década de 90 têm apontado os casos da prática educativa como estratégias adequadas para a formação de professores e investigação dos processos de aprender a ensinar. Estudos internacionais recentes (Ching, 2011, 2014; Gunn, 2011; Gunn, Peterson, & Welsh, 2015) igualmente defendem o uso de casos da prática educativa como instrumento de investigação e de formação docente. Essas pesquisas têm como foco de análise as possibilidades formativas e investigativas dos casos da prática educativa.

A presente pesquisa, em conformidade com estas investigações, tem como objeto de estudo os tipos de saberes que se fazem presentes nos casos narrados pelos docentes investigados. Busca-se identificar que tipo de saberes são produzidos em ação – caracterizados como complexos, dinâmicos e multifacetados (Tardif, 2002) – ao enfrentarem a multiplicidade de situações e de conflitos que ocorrem tanto nas instituições de ensino como nas salas de aula em que lecionam. O relato de situações conflitivas e nelas os tipos de problemas e estratégias adotadas para resolvê-los motivou a realização desta pesquisa e a formulação do seguinte questionamento: Que tipos de saberes se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em Ciências Contábeis, oferecido por instituições públicas de ensino superior?

Tendo em vista essa problemática, elaborou-se como objetivo geral analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido por instituições públicas de ensino superior. Considera-se que um dos fatores que distingue a profissão docente de outras ocupações é a natureza do conhecimento que se encontra subjacente à prática pedagógica (Tardif, 2000). Os critérios para a elaboração e implementação de práticas profissionais em outras profissões, como a medicina, engenharia etc., são apoiados, em primeira instância, nos conhecimentos científicos especializados e formalizados. Com o propósito de solucionar problemas concretos, esse conhecimento profissional é transformado em práticas que são modeladas e adaptadas por profissionais da área, agências governamentais, gestores etc. Estas mesmas práticas são (re)avaliadas e, quando consideradas menos eficientes ou ultrapassadas, são substituídas por práticas mais eficazes (Merseeth, 1991, 1994, 1996).

Esse mesmo fenômeno, no entanto, não é observado na área da educação superior, na qual dados de pesquisa sobre a prática educativa e a sala de aula são geralmente ignorados ou considerados ineficazes (Mizukami, 2005, 2006; Pimenta & Anastasiou, 2005). Procedimentos pedagógicos, estratégias e metodologias ativas de ensino podem ser reinventadas e adaptadas para contextos diferentes desde que profissionais da educação, pesquisadores, gestores e responsáveis pela formulação de políticas públicas considerem o conhecimento científico produzido na universidade (Imbernón, 2009; Gunn et al., 2015). Na presente pesquisa, as situações conflitivas são analisadas a partir de abordagens sobre a formação e desenvolvimento profissional docente que predominam nas pesquisas sobre didática, tais como saberes docentes; dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira e a prática como momento de reflexão e produção de conhecimento (Gauthier et al., 1998; Schön, 2000; J. H. Shulman, 2002; Tardif, 2000). Em tais estudos discute-se a importância da mobilização e produção de saberes em ação e seu uso no desenvolvimento da profissionalidade e no fortalecimento da identidade docente.

Estudos sobre os saberes da docência destacam a prática pedagógica do professor como *locus* privilegiado para a construção e mobilização de conhecimento sobre o ensino. Em oposição ao papel tradicionalmente delegado como simples reprodutor de saberes produzidos por especialistas, o professor passa a ser (re) valorizado como protagonista do trabalho docente. Adquire, portanto, centralidade na implementação das políticas educativas e no desenvolvimento curricular. Casos da prática educativa e métodos de caso apresentam-se como instrumentos com potencial para a formação continuada de professores universitários, que podem se apropriar e se aprofundar nas discussões teóricas acerca de suas práticas, seus pensamentos e conhecimentos. Embora há muito utilizado em outras áreas profissionais, o interesse atual dos formadores de professores com esta estratégia se deve em parte ao crescente interesse no desenvolvimento do conhecimento e cognição dos professores e ao reconhecimento da complexidade do ensino (Merseeth, 1991).

A construção de uma “memória” de casos da prática educativa que reflita conhecimentos, crenças, valores, sentimentos e expectativas dos docentes frente ao ensino pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem profissional da docência universitária. Tais eventos da prática educativa poderão apoiar os professores em seus pensamentos e reflexões sobre suas próprias experiências, bem como ser usados “como lentes para pensar sobre seu próprio ensino” (L. S. Shulman, 1986, p. 199) e aprendizagem profissional da docência e, assim, subsidiar a implementação de política de formação de educadores, em especial na Contabilidade.

## Fundamentação Teórica

Nesta seção são discutidos conceitos e princípios que dão sustentação à pesquisa, em especial aos resultados e às conclusões, como o pensamento do professor; saberes docentes; casos da prática educativa; e aprendizagem da docência universitária.

### O Pensamento do Professor

Estudos relacionados com o pensamento do professor buscam uma aproximação cada vez maior do saber e do fazer docente (Gauthier et al., 1998; Libâneo, 2001; Mizukami, 2000; Nóvoa, 2002; Schön, 1983, 2000; L. S. Shulman, 1987; Tardif, 2000, 2002; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Zeichner, 2009; entre outros). A relevância destes estudos está na compreensão de como se dão as relações entre pensamento e atuação do professor, bem como na valorização do professor como agente ativo nos processos de ensino e aprendizagem. Um dos pressupostos do paradigma do pensamento do professor, segundo Zabalza (1994), é o reconhecimento de que as ações dos professores são guiadas por seus pensamentos e que toda conduta observável dos docentes está organizada a partir de operações cognitivas. Para o autor, o que caracteriza o professor como profissional é o fato que:

Suas ações situam-se num contexto indeterminado, cujas vinculações com as normas gerais e cujo sentido singular ele há de ser capaz de discriminar para adaptar as suas decisões a essa conjunção dialética. Nesse sentido fala-se do professor como prático, isto é, que põe o seu conhecimento em ação em situações concretas e fala-se do ensino como atividade exploratória, na qual se vai conjugando, em cada situação, o desejável com o possível e o conveniente. (Zabalza, 1994, p. 65)

Estas colocações apontam a prática de ensino como situada, as articulações entre pensamento e ação do professor e o ensino como um “processo humano complexo e de grandes exigências no aspecto cognitivo” (Clark & Peterson, 1990, p. 531). Esse posicionamento, em acordo com Zabalza (1994), indica que o estudo do pensamento do professor deve dar-se juntamente com sua prática e que é este pensamento que imprime sentido à ação, sendo esta a lógica pela qual se torna possível entender o porquê das atitudes tomadas pelo professor frente a algumas situações de ensino. Deste ponto de vista, o pensamento do professor será considerado neste estudo como “um construto que contém toda uma perspectiva sobre a forma como nós, as pessoas, temos de elaborar o nosso universo mental e de organizar no seu interior estruturas de conhecimento e de ação” (Zabalza, 1994, p. 35). Todavia, faz-se necessário destacar que essa conexão entre pensamento e atuação não ocorre de forma puramente racional, por isso é preciso buscar sua compreensão nas situações em que ocorrem. Em acordo, Lima (1996) explica que conhecer o pensamento do professor não é suficiente para antecipar sua conduta, uma vez que

tal conexão é regida pelo princípio da indeterminação, segundo o qual é possível prever-se um componente a partir do outro, não se podendo explicá-lo e talvez nem mesmo compreendê-lo. Sua origem e sentido devem ser buscados nas condições situacionais particulares em que a prática se produz. (Lima, 1996, p. 33)

Essa assertiva indica que a prática de ensino não é composta apenas por técnicas, mas também por fundamentos, e que pensamento e ação se interconectam. Assim, um dos pressupostos da pesquisa sobre o pensamento do professor é considerá-lo como um profissional que pensa. Para Zabalza (1994), Lima (1996), Schön (2000), J. H. Shulman (2002) e Zeichner (2009), considerar os professores como profissionais é entendê-los como críticos, reflexivos, criativos. Subjacente a este

pressuposto existe outro, o de que a ação docente é dirigida pelos pensamentos do professor (crenças, juízos, valores etc.).

Por outro lado, a ideia de que o ensino é uma atividade singular que acontece em contextos específicos fez com que pesquisas sobre a formação docente (Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Schön, 2000; Tardif, 2002) buscassem no paradigma do pensamento do professor a possibilidade de superar a relação linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula. Para Schön (2000), 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. Para Sacristán (1995), as aulas são ambientes complexos com múltiplas dimensões e aspectos que operam simultaneamente. No ambiente da sala de aula as tarefas ocorrem em meio a acontecimentos diversos, os quais exigem ações imediatas do professor. Isso faz com que não seja possível um controle técnico rigoroso, por isso a imprevisibilidade, bem como o caráter histórico e social da prática, além do envolvimento pessoal do professor (Schön, 2000; Zabalza, 1994).

Explicando de outro modo, são múltiplos e imprevisíveis os eventos que ocorrem ao longo das aulas. Ao tomar decisões diante das ocorrências, o professor “ativa 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 futuro dos acontecimentos” (Gómez, 1992, p. 102). Deste modo, faz-se necessário compreender como se dão as relações entre pensamento e atuação do professor que têm se mostrado importantes na medida em que colocam o professor como agente ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo também para a análise dos contextos educacionais, das relações pessoais e do saber que se estabelecem em sala de aula.

### **Saberes da Docência**

As investigações na área da Didática, principalmente a partir da década de 80 (Alarcão, 1995; Garcia, 1999; Mizukami, 1998; Nóvoa, 1992; Schön, 1983; L. S. Shulman, 1986), contribuíram para o destaque e a importância do papel do professor como educador que, atento às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, não pode exercer o seu papel com competência sem uma formação adequada para ministrar as disciplinas ou os saberes de que está incumbido. Essa busca pela profissionalização do magistério tem como foco a elevação do nível de formação do professor, a melhoria da qualidade da educação e a busca pelo *status* da docência como profissão. Outras pesquisas (Garcia, 2009; Mizukami, 2000; Nono & Mizukami, 2008; Schön, 2000; Tardif, 2002; Zeichner, 2009) também contribuíram para o repensar de vários aspectos que envolvem a formação do professor e para o surgimento de alguns temas, como dificuldades do início da carreira, a prática reflexiva, os saberes docentes e a prática pedagógica enquanto espaço para a produção de conhecimento sobre o ensino. Essa “forma de compreender o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a superação da visão do professor como técnico” e da docência como “vocação” (Zeichner, 2000, p. 11).

O esgotamento do modelo da racionalidade técnica e das abordagens psicologizantes que concentram a atenção no comportamento e na destreza do professor e, assim, na instrumentalidade da didática, despertou o interesse de pesquisadores (Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 2000; Tardif, 2000, 2002; Tardif et al., 1991; Zeichner, 2009) em busca da compreensão dos processos envolvidos no ensino, considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores enquanto profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades. Nesta pesquisa, a temática dos saberes docentes foi discutida com base em investigações que buscam identificar o domínio de conhecimento que um professor deve possuir para exercer a profissão docente, tais como as de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), Schön (2000), J. H. Shulman (2002), Nóvoa (2002),

Pimenta e Anastasiou (2005), Garcia (2009), entre outros. Essa questão tem sido investigada a partir da ideia de que um professor, como profissional da docência, detém certa base de conhecimentos para o ensino advinda tanto da formação profissional para docência como da sua própria prática profissional. Esse conjunto de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessárias para o professor exercer a docência em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino classifica-se como saberes docentes. Eles podem ser compreendidos como processos formativos capazes de fundamentar a prática pedagógica do professor para que ele tenha sucesso na tarefa de ensinar, isto é, uma base de conhecimentos, “um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições” (Mizukami, 1998, p. 60).

Na prática esse saber se faz pelo domínio da matéria e dos métodos de ensino; pela capacidade de elaborar o planejamento e preparar as atividades docentes; pela gestão da sala de aula (organização do espaço, uso do material e recursos tecnológicos, entre outros recursos; interação professor x aluno, aluno x aluno; trabalho com as diferenças); e gestão do conteúdo de ensino (articulação deste com as experiências de vida dos alunos etc.). Para Tardif et al. (1991, p. 221), o saber-fazer do professor deve expressar todos esses domínios, e conclui que “o(a) professor(a) padrão 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”. O professor necessita desses conhecimentos para ser capaz de transformar o domínio que possui do conteúdo em formas de atuação que “sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados aos alunos” (Mizukami, 1998, p. 60). Esse conjunto de conhecimentos profissionais do professor é utilizado para apoiar a ação de conhecer, compreender, saber, saber-fazer, saber *ser* professor, isto é, engloba não apenas o saber técnico, mas também valores e conhecimentos associados à docência. Tardif (2000) acrescenta que:

Os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam 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 de educação. (Tardif, 2000, p. 113)

Essas características dos saberes que os professores utilizam para ensinar nas instituições de educação têm origem em 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. Em seu estudo, Libâneo (2001, p. 69) define os conhecimentos profissionais do professor, como sendo “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 et al. (1991), os saberes dos professores são plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais, personalizados. Isso pode ser percebido nos depoimentos, que confirmam também o grande valor atribuído à experiência, pois são os saberes nela constituídos que filtram e organizam os demais saberes. Ou seja, no fazer cotidiano, os docentes mobilizam saberes que, conforme Braga (2007, p. 4), não são “meramente instrumentais; são, também, culturais, resultantes de vivências, de relações humanas, de experiências de vida”. Desse ponto de vista, “a prática passa a ser uma atividade que também produz saberes sobre a docência e jamais pode ser confundida com simples aplicação de técnicas” (Braga, 2007, p. 4).

A seguir, é realizada uma discussão acerca dos *componentes* e da *natureza* dos saberes necessários ao exercício da profissão docente a partir das categorias do saber docente estabelecidas pelos autores canadenses Tardif et al. (1991).

### **Categorias, Origem e Processos de Aquisição do Saber Docente**

O estudo da profissão docente tem sido objeto de interesse de pesquisadores (Freire, 1988; Pimenta & Anastasiou, 2005; Schön, 1983, 2000; J. H. Shulman, 2002; L. S. Shulman, 1986; Tardif, 2000, 2002; Tardif et al., 1991; entre outros) que procuram respostas para a seguinte questão: O que um professor deve saber para ingressar na profissão docente? Os esforços desses autores se centraram na identificação dos diversos tipos de conhecimentos que fundamentam a atuação dos professores quando tomam decisões em diferentes situações de ensino. Esses estudos investigam os processos que estruturam e dão sentido às práticas pedagógicas dos professores universitários, adotando o conceito de saber docente como uma ferramenta teórica para dar conta dessa problemática.

Dentre os autores que investigam os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, destaca-se o trabalho de L. S. Shulman (1986, pp. 8-12). O autor identifica grandes áreas de conhecimento profissional do professor. A categorização proposta pelo autor inclui: a) conhecimento do conteúdo disciplinar; b) conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*); c) conhecimento pedagógico geral; d) conhecimento do currículo; e) conhecimento do aluno e de suas características; f) conhecimento dos contextos; g) conhecimento dos fins educativos; e h) conhecimento de si mesmo. Os estudos de Schön (1983, 2000) destacam-se por evidenciarem que a solução de problemas não passa somente pela aplicação de determinadas técnicas, mas requer outras formas de ação, por se caracterizarem pela incerteza, singularidade e conflito. Schön (1983, pp. 49-69) defende que os conhecimentos profissionais são revelados, sobretudo, na ação. O autor imprime a devida importância aos estudos sobre o conhecimento prático do professor, designado “conhecimento-na-ação”. Ele desenvolve a ideia do professor como um profissional reflexivo e considera que é o processo de reflexão sobre a prática (tanto durante como após a ação) que promove e desenvolve o seu conhecimento profissional. Para Schön (1983) existem, ainda, mais dois momentos que se completam e influenciam o conhecimento profissional: a) o conhecimento da reflexão-na-ação (ligada à produção de grande parte do conhecimento); e b) o conhecimento da reflexão *sobre* a ação e sobre a reflexão *na* ação (quando o professor analisa, numa fase posterior, as características e os processos da sua própria ação).

Embora as diferentes pesquisas sobre o tema *saberes da docência* se desenvolvam a partir de diferentes aspectos teóricos e metodológicos, esta pesquisa tomou como base um dos estudos pioneiros publicados no Brasil por Tardif et al. (1991) sobre os professores em face ao saber. Importa ressaltar que essa escolha não é exatamente pelo fato de esse estudo ser o melhor, mas por ser o que melhor responde ao objeto desta pesquisa. O modelo teórico proposto por esses autores desenvolve com mais eficiência os sentidos, a origem e os tipos de saberes que emergem das narrativas, constituindo um conjunto de experiências que revelam as possibilidades de construção da essência pessoal e profissional dos docentes investigados.

O estudo de Tardif et al. (1991) procura estabelecer os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. Já em estudo posterior, Tardif (2002) ampliou a compreensão sobre os saberes dos professores a partir de pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica e concluiu que os saberes que servem de base para o ensino, “tais são como vistos pelos professores, são plurais, compostos e heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de naturezas diferentes” (Tardif, 2001, p. 213). Os professores, “em situações de trabalho, revelam sua concepção a respeito de sua própria profissão” (Tardif, 2001, p. 213). Desse ponto de vista, Tardif (2001) considera que os saberes dos professores são *plurais* na sua constituição e *natureza*. São

formados por um conjunto de crenças, princípios e razões que regulam a sua ação, não resultando apenas da atividade mental. Por isso mesmo, emergem de diferentes fontes.

Os autores identificaram na práxis docente quatro modalidades de conhecimentos, a saber: a) *saberes da formação profissional para o magistério* (ciências da educação); b) *saberes disciplinares* (específicos da área); c) *saberes curriculares* (transposição didática); e d) *saberes da experiência* (prática de ensino). Para Tardif et al. (1991), o professor precisa dominar todos esses tipos de saberes para exercer com eficácia sua prática, devendo, portanto, além de conhecer sua disciplina e seu programa, possuir também conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif et al., 1991). Parece existir um consenso entre os autores de que a prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos, experiências variadas, teorias que apoiam a concretização das suas funções e saberes produzidos ao longo do exercício profissional. Todavia, esse quadro de referências não possui base fixa e/ou estável, mas sim dinâmica e processual. As ações dos professores ocorrem em contextos específicos, para Antolini (2007, p. 81), os “contextos onde as pessoas interagem é um campo fértil de experiências, as quais são organizadas por um conjunto de valores, regras, costumes, constituindo a cultura de determinados grupos sociais”. Os tipos de saberes identificados por Tardif et al. (1991, pp. 219-232) na práxis do professor e na sua origem são descritos como sendo:

a) da *história de vida pessoal* dos docentes: o autor caracteriza como um saber *temporal*, adquirido através do tempo. Consideram que parte do que sabem sobre o ensino apoia-se em sua história de vida e em sua própria vida escolar. Apoia-se também em suas experiências iniciais na carreira e no construí-la, pois a carreira constitui-se em processo socializador;

b) da *formação profissional para o magistério*: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Entendem que esses saberes têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas);

c) da *disciplina* que o professor ministra (saberes específicos): “são difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondem aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos independentes das faculdades de educação e dos programas de formação de professores” (Tardif et al., 1991, p. 219). Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento;

d) dos *currículos* e dos materiais instrucionais com que trata o professor: “correspondem aos discursos objetivos, conteúdos e métodos. Apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif et al., 1991, p. 220). Tem a ver com o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em determinado nível de aprofundamento, bem como com a variedade de materiais instrucionais relacionados a esses programas;

e) da *prática pedagógica* e profissional/saberes da *experiência*: os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio,

os professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são validados por ela. São também chamados de saberes da prática (Tardif et al., 1991, p. 231)

Os saberes experienciais não provêm somente das instituições de formação ou dos currículos, também não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: “eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela

e são partes constituintes dela enquanto prática docente) . . . são a cultura docente em ação” (Tardif et al., 1991, p. 232). Essas dimensões evidenciam a complexidade, pluralidade e originalidade do saber docente. Os saberes da experiência têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições de trabalho, isto é, surgem da experiência a partir da articulação e reorganização de outros saberes. Os autores afirmam que os saberes da experiência são diferentes, eles são, ao contrário, “formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (Tardif et al., 1991, p. 232).

A tipologia dos saberes docentes identificados e categorizados por Tardif et al. (1991) evidenciam a complexidade e o dinamismo em que o professor interatua. As condições adversas e os múltiplos problemas com que os professores lidam na prática “indicam situações individuais de aprendizagem e formas de comportamentos de grupos” (Gómez, 1992, p. 102), requerendo, portanto, um tratamento específico, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais e “pela própria história da turma enquanto grupo social” (Gómez, 1992, p. 102). Essa caracterização do conhecimento profissional do professor demonstra também que seu desenvolvimento cognitivo não ocorre isolado dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Por isso, Tardif (2000, p. 15) diz que os saberes profissionais docentes são, ao mesmo tempo, “temporais, plurais e ecléticos e personalizados e situados, estando a serviço da ação”. O autor explica por que os saberes docentes são personalizados e situados: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, . . . personalidade, cultura”, por isso seus “pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2000, p. 15).

Reconhecendo o esforço e a dificuldade das pesquisas que buscam categorizar os saberes dos professores e, na tentativa de apresentar uma solução para o “pluralismo epistemológico” dos saberes docentes, Tardif (2002) criou uma classificação capaz de evidenciar a temporalidade e a origem social dos saberes. Os dados contidos na Tabela 1 são uma tentativa de demonstrar a forma como o autor procurou classificar os saberes e, ao mesmo tempo, diferenciar os que têm origem na prática social e profissional daqueles que provêm de fontes exteriores ao ofício de ensinar.

Tabela 1

*Temporalidade e origem dos saberes docentes*

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração na prática docente</b>
Saberes pessoais	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária, secundária, os estudos pós-secundários, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Instituições de formação de professores, estágios, cursos de aperfeiçoamento, etc.	Pela formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, projetos, textos acadêmicos, exercícios, atividades escolares e extra-escolares, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e no contexto educativo	A prática do ofício na instituição de ensino, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

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 colocadas em evidência as fontes de aquisição, e seus modos de integração no trabalho docente, bem como a natureza social do saber profissional. É fato que, no decorrer da atuação docente, os professores utilizam seus conhecimentos pessoais, identificados como um saber-fazer personalizado, pois trabalham com programas, livros didáticos, conteúdo relativo às matérias ensinadas, “fiam-se” em sua própria experiência. Entretanto, os saberes dos professores provêm também de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou de fora do trabalho cotidiano (Tardif, 2002, p. 63). Nesse contexto, o conhecimento profissional do professor tem origem na sua trajetória de vida, incluindo a formação contínua, fundamentalmente a sua prática profissional e o contexto onde os docentes interatuam. É destacada, também, a importância da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, aliada à questão do território de formação e à compreensão dos múltiplos espaços de formação dos docentes, caracterizando as origens dos diferentes saberes necessários ao exercício da profissão.

Tardif (1999, pp. 23-24) apresenta uma caracterização geral dos saberes docentes que permite compreender os sentidos atribuídos ao saber, saber-fazer e saber *ser* professor, destacando também sua temporalidade, heterogeneidade, contextualidade e humanidade (individualidade e atividade) a partir das seguintes características:

a) *temporais* – porque são adquiridos através do tempo. Parte considerável do que os professores sabem sobre o ensino apoia-se em sua história de vida e em sua própria vida escolar. Apoia-se também em suas experiências iniciais na carreira e no construí-la, pois a carreira constitui-se em processo socializador;

b) *plurais e heterogêneos* – porque provêm de diversas fontes (história de vida, guias curriculares, cultura pessoal, conhecimentos disciplinares, conhecimentos didático-pedagógicos da formação profissional, no próprio saber oriundo da experiência de trabalho, na experiência de outros professores);

c) *ecléticos e sincréticos* – porque não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, ou de uma concepção de ensino, por exemplo: são plurais e heterogêneos, pois, em ação, os docentes procuram atingir objetivos diferentes, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competências ou de aptidão. Se existe certa unidade, ela não é conceitual ou teórica, mas pragmática, como as diferentes ferramentas de um artesão, que integram a caixa porque ele pode precisar delas a qualquer momento no exercício de suas atividades;

d) *situados e personalizados* – porque estão a serviço da *ação*; por isso o estudo dos saberes não pode se reduzir ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores. Professor tem história de vida, é ator social, seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto em que se inserem. Seu objeto de trabalho é o conhecimento e o aluno (seres humanos) e, por conseguinte, “os saberes dos professores guardam marca do ser humano. Os professores são pessoas, indivíduos que trabalham para atingir outros indivíduos” (Tardif, 2001, p. 45).

Essa caracterização dos conhecimentos profissionais do professor evidencia a complexidade, a dinamicidade e, ao mesmo tempo, as dificuldades de serem apreendidos de tal forma que constituam uma espécie de acervo para a compreensão da prática. Tardif et al. (1991) atribuem aos saberes adquiridos pela experiência o núcleo de todos os demais saberes, do *ser* professor. Para os autores, são os saberes adquiridos pela experiência profissional que constituem os fundamentos da competência profissional. É a partir dos saberes da experiência que “os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. Também, é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira” (Tardif et al., 1991, p. 227). Sendo assim, destaca-se a importância de estudá-los, pois são eles que guiam o exercício da docência.

Pode-se perceber que os autores procuram dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência no trabalho.

### Casos da Prática Educativa e Aprendizagem da Docência

Vários pesquisadores defendem uma visão mais dinâmica e complexa do ensino e do conhecimento profissional do professor (Alarcão, 2008; Antolini, 2007; Bráz & Silva, 2015; Clark & Peterson, 1990; Domingues, 2007, 2013; Garcia, 2009; Mizukami, 2002; Nóvoa, 1992, 2002; Schön, 1983, 2000; L. S. Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2000, 2002). Esses estudos se fortaleceram principalmente a partir da década de 80. Alinhados com a teoria construtivista e com o cognitivismo, e a partir do paradigma do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, buscam uma “epistemologia da prática” que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

Neste estudo, adota-se a perspectiva de aprendizagem da docência com base nas literaturas sobre a formação de professores que privilegiam a investigação do processo pelo qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua prática (reflexiva), conforme Schön (1983, 2000), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Gómez (1992), Pimenta e Anastasiou (2005), Zeichner (2009), entre outros. Para Gómez (1992), a mudança de enfoque dos estudos sobre a formação docente é uma resposta crítica ao modelo apoiado na racionalidade técnica, porque, diante de uma realidade social em constante mudança e com características complexas, a tecnologia educacional apoiada em “esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico e processual” (Gómez, 1992, p. 102) já não atende à complexidade e aos eventos práticos existentes na sala de aula. O professor é um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões, produz conhecimento ligado à ação, resolve problemas advindos dessa mesma prática. Esse conhecimento desenvolve-se a partir da reflexão que o professor realiza *na e sobre* a ação ou situação problemática enfrentada por ele, o que favorece o aprimoramento das competências de sua atuação (Schön, 2000). Desse modo:

Independentemente de área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente) nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e preconceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. (Mizukami, 1996, p. 60).

Destaca-se esse protagonismo do professor e a sua valorização, como sendo ele capaz de construir conhecimento profissional ao enfrentar problemas advindos da prática educativa, em conformidade com o que é destacado em pesquisas que buscam compreender o modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos de recursos (Gómez, 1992, p. 102). Para Gómez (1992), o cotidiano da docência requer conhecimentos *tácitos* elaborados e mobilizados durante a própria ação:

Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido das palavras (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso dos futuros acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e conscientizados

mediante um exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação é de caráter tácito e implícito. (Gómez, 1992, p. 102)

Essa assertiva indica que o modo como os professores lidam com as situações relacionadas à sua profissão faz parte do seu desenvolvimento profissional e se apresenta de forma peculiar nas diferentes etapas da sua trajetória docente. Ou seja, são múltiplas as solicitações do professor, tendo em vista que suas ações ocorrem em circunstâncias muito contraditórias, ao se deparar com uma infinidade de tarefas e papéis – educador, gestor de situações de ensino e de aprendizagem, dinamizador de projetos, investigador. Sendo assim, ele precisa acionar e saber usar recursos para enfrentar as situações. Isso faz com que ele se empenhe em busca de respostas às situações desafiadoras. O enfrentamento de tais situações pressupõe a adoção de um quadro de valores, de conhecimentos e de habilidades profissionais que, muitas vezes, nem sequer é reconhecido como importante pelos próprios professores (Gómez, 1992; Schön, 2000).

Diante da compreensão de que o ensino é uma atividade complexa, pouco previsível e do papel do professor como tomador de decisões e “gerenciador de conflitos” é que este estudo adota o conceito de caso da prática educativa como uma “janela” por meio da qual se pode explorar as experiências de aprendizagem dos professores, a fim de melhor entender como se configura essa profissão. As situações reais de ensino relatadas pelo docente podem revelar pensamentos, ações, crenças e valores, e competências e saberes construídos pelos professores que contribuem para ajudar a “entender a natureza dos problemas da prática de ensino e apontar os caminhos alternativos de solução encontrados pelos professores em ação” (Cabaroglu, 2014, p. 2).

Nesta pesquisa, assume-se que os professores possuem e produzem conhecimentos profissionais ao ensinar e que, ao relatarem um caso da prática educativa a partir de uma situação conflitiva vivida, abrem “janelas” para que esse conhecimento seja revelado. Na revisão de literatura, buscou-se compreender e melhor explicar o termo “caso da prática educativa” segundo autores como L. S. Shulman (1986), J. H. Shulman (2002), Clark e Lampert (1986), Nóvoa (1992), Wassermann (1993), Merseth (1994) e Mizukami (2000). Tomaram-se, como referência sobre caso da prática educativa, os estudos de Mizukami (2002), Nono (2005), Talanquer, Tomanek e Novodvorsky (2007), Nono e Mizukami (2008), Ching (2011, 2014), Gunn (2011), Gunn, Peterson e Welsh (2015), Domingues (2007, 2013), Antolini (2007), Cabaroglu (2014), Bráz e Silva (2015), entre outros. De acordo com L. S. Shulman (1986, p. 208), um caso da prática educativa “é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência”. Para o autor, o professor aprende ao deliberar reflexivamente sobre as relações entre os elementos de um caso educacional que combina ao menos quatro funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Essas são funções que explicam o poder educativo dos casos para a aprendizagem da docência.

A intenção refere-se à existência de um plano formal ou tácito, de um itinerário, de um propósito. O *acaso* ocorre quando o plano é interrompido por algo inesperado. Em face da incerteza e da surpresa, o ator deve realizar julgamentos, já que não dispõe de resposta simples à situação posta. A reflexão é empreendida no exame das consequências da ação tomada à luz do julgamento e da aprendizagem, produzindo base para um novo plano ou intenção. Adicionado a esses elementos constitutivos, Mizukami (2000, p. 151) define casos de ensino como sendo “uma narrativa que ocorre em um tempo e num local específicos. Possuem começo - meio - fim e revelam o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas”. Apresentam situações práticas – como um professor ensinou uma determinada lição ou como um professor conseguiu controlar uma turma com mau comportamento. E constituem “um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor, uma variedade de abordagens

possíveis que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como o problema foi resolvido” (Mizukami, 2000, p. 151).

Essa definição de caso na área da formação de professores inclui aspectos que revelam a complexidade das situações da prática de ensino e podem ajudar a entender a profissão docente a partir da narrativa de eventos específicos, nos quais os professores revelam a forma como lidam com os problemas e as tomadas de decisões pontuais e contextuais (Merseth, 1994, p. 2). A análise do conteúdo dessas narrativas ajuda a identificar a natureza dos problemas vivenciados e as preocupações que os professores têm quando tentam construir um elo entre teoria e prática (Gunn et al., 2015). O poder instrutivo do caso educativo é também ressaltado por Merseth (1991, p. 8), quando diz que “o enquadramento de um problema da instância prática é um ato criativo e de sensibilidade profissional” e que a análise de casos na formação de professores ajuda a entender os pensamentos e as ações dos docentes. Dessa forma, o relato de experiência do professor pode contribuir para desenvolver a capacidade de análise e de conscientização sobre os problemas curriculares.

Outro estudo (Clark & Lampert, 1986) ajuda a esclarecer a versão de caso da prática educativa, tal como esta pesquisa defende. Os autores destacam o valor dos casos na formação de professores, tendo em vista a necessidade de pensar e agir de forma criativa frente a situações complexas de ensino. Os casos da prática educativa permitem identificar características do conhecimento do professor, tais como: a) é “contextual”; b) “as decisões que eles tomam são específicas à situação”; c) é interativo, pois “os professores fazem perguntas aos alunos, esperam respostas e aguardam sinais de compreensão”; d) é especulativo, “há muita incerteza no trabalho do professor” (Clark & Lampert, 1986, p. 29). Por isso, um caso da prática educativa deve conter uma narrativa com descrições detalhadas de um evento considerado uma situação conflitiva que exige do professor uma ação imediata. Além disso, deve descrever o contexto da ação, personagens, ações, pensamentos, surpresas, conflito, situação-problema, reflexões, tomadas de decisões, forma como resolveu o problema e exame dos efeitos das suas atitudes (Clark & Lampert, 1986).

Esses conhecimentos docentes e predisposições (idiosincrasias) dos professores, não importando o tempo de experiência na docência ou mesmo na disciplina que lecionam, indicam que, no dia a dia, os professores vivenciam os mesmos problemas, contradições, dificuldades e conflitos. Segundo alguns autores (Lampert, 1985; Lourencetti, 1999; Zabalza, 1994), essas dificuldades são dilemas profissionais e fazem parte do trabalho do professor. Para Zabalza (1994, p. 61), um dilema é “todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional”. O autor classifica esses eventos da prática como “situações problemáticas” gerais ou pontuais em que o professor precisa “optar e agir na direção de um ou de outro dos pólos do dilema”, de forma categórica; o autor faz uso do termo *situações problemáticas* para se referir aos dilemas da prática educativa (Zabalza, 1994, p. 61).

Assim, as situações problemáticas serão consideradas situações conflitivas ou dilemas da prática educativa que, no estudo de Talanquer et al. (2007), são também conceituados como “espaços problemáticos, criados nas mentes dos professores enquanto se engajam na prática do ensino” (Talanquer et al., 2007, p. 401). Essa assertiva é corroborada por Clark e Lampert (1986, p. 29) que veem o professor como um “gestor de dilemas”, e destacam que os dilemas surgem quando os professores “têm de optar entre diferentes tipos de prática, todas desejáveis, mas em conflito umas com as outras”. Tais soluções encontradas conduzem a outros problemas e conflitos, sendo, dessa forma, partes integrantes do trabalho docente, até mesmo úteis, pois se pode “aprender a enfrentar” (Clark & Lampert, 1986, p. 29). Em acordo, Merseth (1996, pp. 2-3), com base em L. S. Shulman (1986), propõe uma estrutura conceitual para o uso de caso da prática educativa na formação de professores a partir de três categorias de casos: a) casos exemplares; b) casos para a análise da tomada de decisão na ação; e c) casos disparadores da reflexão *sobre* a ação.

Os casos exemplares enfatizam o conhecimento teórico, dão prioridade ao conhecimento geral, proposicional, princípios e valores. Seu objetivo é desenvolver conhecimento de uma teoria particular ou construir novas teorias. Os casos exemplares também podem ser usados para obter melhores práticas ou tornar o ensino mais eficaz e mais disponível para análise e revisão. A autora destaca esse tipo de caso como “casos paradigmáticos de prática profissional” e ressalta que “a chave para o aprimoramento da formação de professores está na identificação de um conjunto de problemas que legitimamente podem afirmar serem tão genéricos e tão importantes que todos os que ensinarem estarão familiarizados com eles” (Merseeth, 1996, p. 2).

Os casos estratégicos podem ser usados para praticar a tomada de decisões e resolução de problemas da prática de ensino. Nesse modelo, o conteúdo do caso pode ajudar os professores a “pensarem como professores” (Merseeth, 1996, p. 3), apresentando situações das quais a teoria emerge. Os casos retratam situações problemáticas que requerem identificação, análise, tomada de decisão, resolução de problemas em ação. Esse tipo de caso serve para evidenciar o conceito de ensino como uma atividade complexa, imprevisível e específica ao contexto (Schön, 1983; L. S. Shulman, 1986).

E, finalmente, a terceira categoria é o caso disparador da reflexão *sobre* a ação. Esse tipo de caso estimula a reflexão pessoal; a ênfase está na introspecção e no desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal. Formadores de professores usam casos escritos como relatos de experiências pessoais, sugerindo que eles são um meio poderoso para desenvolver hábitos e técnicas de reflexão (Alarcão, 2005; Schön, 1983), bem como um estímulo para o pensamento analítico. O caso da prática educativa apresenta-se como uma ferramenta tanto para investigar processos que estruturam e dão sentidos à prática de ensino como também para a formação e o desenvolvimento profissional docente. Ao abordar, na vivência do professor, a passagem de leitores de casos escritos por outros professores para escritores de seus próprios casos de ensino, Wasserman (1993) apresenta recomendações sobre as formas mais adequadas para um professor elaborar um caso de ensino a partir de uma situação vivenciada na instituição em que atua: a) escolher um incidente crítico; b) descrever o contexto indicando os personagens do incidente; c) revisar a situação e a forma como agiu diante dela; d) examinar os efeitos de sua atitude; e) visitar o incidente crítico.

Neste estudo, será utilizado o termo *caso da prática educativa* para o que a revisão da literatura utilizada denominou de caso de ensino, conforme foi explicado na introdução deste estudo. O caso servirá como estratégia para evidenciar a complexidade do ensino, a especificidade da profissão docente e os saberes construídos em ação. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com adaptações do que os estudos de Wassermann (1993), Merseeth (1996), Mizukami (2000) e Alarcão (2005) propõem. Foi solicitado aos professores-pesquisadores uma narrativa ou um autorrelato de um evento da prática de ensino contendo os seguintes aspectos: a) escolha de um incidente crítico/situação conflitiva-problema; b) descrição do contexto da ação e os personagens (os estudantes; o currículo; as ações, palavras e sentimentos do professor; reações dos alunos); c) estratégia de ação para a resolução do problema; d) análise dos efeitos da sua atitude; e) aprendizagens a partir da situação vivenciada; e f) saberes e competências colocadas em ação para o enfrentamento da situação.

Vários estudos foram realizados sobre caso de ensino e método do caso na formação e desenvolvimento profissional docente. A pesquisa de Ching (2011), sob o título “*Preservice teachers’ use of educational theories in classroom and behavior management course: A case based approach*”, se propôs a abordar a tomada de decisão e resolução de problemas da prática de ensino. O autor concluiu que o método do caso apresenta-se como uma forma de discutir com os professores a preservação de alguns aspectos da profissão com base em situações reais, por meio dos quais eles podem adquirir e aplicar conceitos teóricos, conhecimentos e habilidades que ajudam na tomada de decisões eficazes para ensinar e administrar a sala de aula. Gunn (2011), sob o título “*Developing a culturally responsive*

*literacy pedagogy: Preservice teachers, teaching cases, and postcard narratives*”, teve como objetivo explorar questões de diversidade em um curso de alfabetização. Os casos de ensino foram utilizados como estratégia para explorar conceitos e princípios, valores e normas. Os resultados mostraram que os casos de ensino podem ajudar os professores a desenvolverem a capacidade de estudo e de análise de questões que afetam a realidade sociopolítica e econômica e que ajudam a moldar suas vidas. O estudo de Cabaroglu (2014), sob o título “*Re-visiting the theory and practice gap through the lens of student teacher dilemmas*”, objetivou investigar as estratégias utilizadas pelos professores para resolver situações conflitivas ou dilemáticas enfrentadas na prática de ensino. Os resultados encontrados revelaram três categorias principais de dilemas: ensino, identidade profissional e futuro profissional. Apontaram também a busca de apoio em outros profissionais e pessoas envolvidas no ensino.

Ching (2014), sob o título “*Linking theory to practice: A case-based approach in teacher education*”, utilizou o método do caso como uma maneira de vincular a teoria à prática, por apresentar aspectos que fazem parte de cenários reais nos quais os professores podem adquirir e aplicar conhecimentos, habilidades, valores e experiências. Os resultados mostraram a importância dos casos de ensino e seu potencial como ferramentas que ajudam os professores a praticar os processos de análise, resolução de problemas e tomada de decisões em ação. O estudo de Gunn et al. (2015), com o título “*Designing teaching cases that integrate course content and diversity issues*”, visou desenvolver conceitos e princípios, valores e normas junto aos professores. Os resultados apontaram os casos como ferramentas úteis na formação docente, permitindo que os professores refletissem sobre outras culturas e aprendessem a lidar com as diferenças culturais como mais um componente necessário para o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente responsiva. O autor concluiu que o caso de ensino é uma estratégia autêntica, envolvente e eficaz para tratar tópicos específicos das disciplinas.

O estudo de Rocha (2012) utilizou o caso de ensino como uma possibilidade de reflexão sobre a docência na pós-graduação. Por meio da narrativa de eventos da prática de ensino, revisitou situações didáticas do cotidiano da profissão. Os resultados revelaram que os casos de ensino viabilizam a discussão, o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente. Domingues (2013), em sua tese de doutorado, investigou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes ao fazerem uso de casos de ensino. A autora estimula o uso do caso de ensino na formação de professores, concluindo que “ao dar voz às professoras e ao iluminar o seu fazer pedagógico os casos de ensino se constituíram em potenciais reflexivos para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional” (Domingues, 2013, p. 223). Em estudo recente, Bráz e Silva (2015) investigaram as contribuições do caso na formação de professores da área de Física e concluíram que a memorização e a reflexão proporciona aos envolvidos a oportunidade de direcionar a própria aprendizagem, de uma maneira mais dinâmica e eficiente, explorando a capacidade de análise e a melhora na organização de ideias objetivando a melhor resposta para o caso que está sendo trabalhado (Bráz & Silva, 2015, p.1). Na área Contábil, destaca-se o estudo de Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) que, mesmo não tendo utilizado o termo *situações da prática de ensino* ou *casos de ensino*, investigou os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade ao ingressar na carreira e nas fases posteriores. Os autores concluíram que o fato de o ensino ser uma atividade imprevisível faz com que os professores percebam a necessidade de saber lidar com situações conflitivas que lhes são postas pelo exercício da docência.

Os estudos até aqui analisados contribuem para melhor entender as diferentes possibilidades de uso dos casos de ensino como ferramenta formativa, bem como se revelam com potencial investigativo na medida em que possibilitam uma aproximação aos saberes docentes e, assim, um entendimento maior da formação e desenvolvimento profissional dos professores. Entende-se que essa é uma contribuição deste estudo, uma vez que a análise dos casos oportuniza um entendimento maior da multiplicidade de situações que permeiam o ensino universitário, bem como indica

caminhos alternativos para enfrentá-los. Conforme Mizukami (2000), quando o professor analisa um caso já escrito ou elabora seu próprio caso, aprende a “descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas” (Mizukami, 2000, p. 13). Assim, ao analisá-los ou construí-los, o professor recorre aos conhecimentos adquiridos durante todo o processo de aprendizagem, que abrange sua experiência como aluno e culmina no exercício da docência: trajetória pessoal, profissional e docente.

## Metodologia da Pesquisa

Tendo em vista o objetivo de analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em Ciência Contábil, entendeu-se que a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa seria a melhor opção. A pesquisa exploratória visa à familiarização e novos *insights* sobre o problema em questão (Collis & Hussey, 2005), perspectiva ainda não explorada na área Contábil. Em acordo com a pesquisa exploratória, a abordagem qualitativa focaliza o particular como instância da totalidade social, lida com o universo de significados, motivações, crenças, valores, pensamentos e ações contextualizadas (Bogman & Biklen, 1994). Minayo, Deslandes e Gomes (2016) complementam quando dizem que os cientistas sociais que adotam o paradigma qualitativo se aprofundam no mundo dos significados, em busca de um nível de realidade não visível que precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância pelo pesquisador.

Este estudo foi realizado em 2017, ficou delimitado a duas instituições públicas de ensino superior localizadas na região Sudeste do Brasil que oferecem o curso de graduação, mestrado e doutorado na área Contábil e possuem, em seu quadro de docentes, os professores-pesquisadores que aceitaram colaborar com esta pesquisa, sendo este o pré-requisito de escolha destas Instituições de Ensino Superior (IES) e professores. Os professores-pesquisadores selecionados atuam em IES públicas; dois deles em IES pública estadual e um em IES pública federal. Os critérios de escolha desses professores, além do aceite para participar da pesquisa, foram: a) ter dedicação exclusiva nas IES onde atuam e a docência como sua função principal; b) ministrar aulas na graduação; c) ser professor-pesquisador; d) ter experiência na docência; e) pertencer a grupos de pesquisa; e f) ter produção na área da educação Contábil.

Os professores foram convidados pessoalmente e, uma vez aceito o convite, enviou-se um *email* para formalizá-lo. Desse modo, a escolha dos colaboradores foi intencional. Em pesquisas qualitativas, “a escolha dos sujeitos é feita em função de critérios que nada têm de probabilísticos, não constituindo de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico” (Michelat, 1982, p. 199). Sendo assim, é a representatividade social que determina a escolha dos informantes.

Os dados foram coletados por meio de entrevista em profundidade. Elaborou-se um roteiro composto de três momentos interligados, acompanhados por 14 questões semiestruturadas. No primeiro momento, levantaram-se dados e informações sobre a trajetória profissional, acadêmica e docente do entrevistado (questões de 1 a 4); no segundo momento, realizou-se a discussão de um caso da prática educativa escrito por outro professor. No terceiro momento, solicitou-se o relato de uma situação conflitiva enfrentada na prática de ensino e que o professor tenha resolvido de forma estratégica visando a uma melhor aprendizagem dos alunos. Esse relato foi orientado por outras questões, como: a) descrição do contexto da ação e dos personagens (os estudantes; o currículo; as ações, palavras e sentimentos do professor; reações dos alunos); b) estratégia de ação para a resolução do problema; c) análise dos efeitos da sua atitude; e d) aprendizagens a partir da situação vivenciada.

O instrumento de coleta de dados foi submetido a teste prévio com um professor-pesquisador, a fim de identificar inconsistências (Martins & Theophilo, 2009). Duas das entrevistas

foram presenciais e uma através da plataforma virtual Skype. A realização ocorreu em espaço e horário estipulado pelos próprios professores-colaboradores. Procurou-se seguir os princípios éticos com a explicação dos objetivos e dos direitos, bem como a assinatura do **termo de consentimento livre e esclarecido de cada colaborador**. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos colaboradores. O tempo de duração estimado foi 1h30. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos colaboradores para validação. Esse momento consistiu em incentivo ao colaborador, para melhorar e/ou acrescentar partes que julgasse necessárias. Nada ou muito pouco foi acrescentado pelos entrevistados além do que já haviam dito.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (2004) e em acordo com a descrição analítica de tratamento e categorização sugerida por Gomes (2010, pp. 100-101). Na primeira etapa, fez-se uma leitura compreensiva e exaustiva do conjunto de dados obtidos, a fim de atingir níveis mais aprofundados de compreensão do material. Por meio dessa leitura crítico-reflexiva, buscou-se: a) uma visão de conjunto de todo o material coletado; b) apreender particularidades; c) elaborar pressupostos iniciais que serviram de baliza para a análise e para a interpretação do material; d) escolher formas de classificação inicial; e) determinar os conceitos teóricos que orientariam as análises subsequentes. A segunda etapa foi a de exploração do material com a finalidade de ir além “das falas e dos fatos, indo de encontro ao que estava implícito e explícito, do revelado para o velado, do texto para a subtexto” (Gomes, 2010, pp. 100-101). Nessa etapa, realizou-se a decomposição do conjunto do material em unidades: a) identificação das ideias centrais; b) atribuição de sentido às ideias; c) diálogo entre as ideias, informações e constatações de outros estudos sobre o tema e o referencial teórico. A terceira etapa foi o esforço para caminhar na direção da síntese entre as partes, tendo em vista os objetivos da pesquisa, a base teórica e os dados empíricos.

Desse modo, procurou-se desenvolver um processo continuado de análise e de interpretação, tentando-se estabelecer relações e identificar categorias, tendências e padrões, desvendando-lhes o significado, pois, como observam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), trata-se de um processo complexo e não linear que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que permeiam a pesquisa desde a sua fase inicial.

## Resultados e Discussões

Os resultados foram organizados a partir dos temas emergentes das narrativas sobre caso da prática educativa confrontados com o modelo de Tardif et al. (1991). Ele contém questões que abarcam aspectos da formação e do desenvolvimento profissional do professor relacionados a: (a) saberes pessoais; (b) saberes provenientes da formação escolar; (c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; (d) saberes provenientes dos programas, materiais, literatura, livros e outros materiais utilizados no trabalho; (e) saberes provenientes da experiência na sala de aula, no contexto de trabalho e na profissão docente. Aliando-se às fontes dos saberes docentes, procurou-se identificar temporalidade, heterogeneidade, contextualidade, humanidade (individualidade e atividade) e componentes dos saberes que os professores mobilizam para atender à função docente nas instituições de educação onde atuam.

### Os Colaboradores da Pesquisa: Trajetórias Acadêmicas, Profissionais e Docentes

Nesta subseção, procurou-se desvendar os caminhos trilhados pelos professores que resultam em um modo particular de ser e de estar na profissão, são os saberes docentes. Para entender como esses saberes se constroem, torna-se necessário entender a “teia de relações que se forma em torno desse processo” (Antolini, 2007, p. 81). Ou seja, o contexto onde as pessoas interagem é “um campo fértil de experiências, as quais são organizadas por um conjunto de valores,

regras e costumes que constituem a cultura específica de determinados grupos sociais” (Antolini, 2007, p. 81).

Os professores colaboradores desta pesquisa receberam nomes fictícios para preservar suas identidades e garantir anonimato. A Professora 01 Gabriela, de agora em diante chamada de P01G; o professor 02 Thiago será chamado de P02Th; e o professor 03 João será chamado de P03J. Quanto à formação inicial, dois deles possuem a graduação em Ciências Contábeis e um na área da Administração Pública. Os três professores possuem especialização; um deles na área da didática do ensino superior. Todos os três possuem mestrado e doutorado na área de Controladoria e Contabilidade. Um dos docentes possui dois cursos de pós-doutorado; suas pesquisas se ampliaram, abrangendo também temáticas contemporâneas e emergentes.

Quanto ao magistério superior, os três professores têm, em média, 20 anos de experiência, tendo exercido cargos também na gestão universitária. Todos possuem formação para a docência universitária, entretanto destacam a necessidade de aperfeiçoamento e de formação para o ensino em contexto, tendo em vista a complexidade de uma sala de aula e das características dos alunos do ensino superior. Os professores têm a docência como profissão, são, portanto, professores-pesquisadores. A professora Gabriela explica que: “Um ponto importante a ser citado é o fato da docência como atividade central e a encaramos como uma atividade profissional e que buscamos, constantemente, formação para o exercício dessa atividade. Estes, para mim, são os ‘professores profissionais’.” Isso significa dizer que a professora se identifica como professora do magistério superior, uma vez que toda a sua trajetória veio sendo construída como docente e como pesquisadora. Para Tardif (2000, p. 8), “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar”.

Os professores concordam que a formação para a docência na educação superior não é valorizada em detrimento da formação para as atividades de pesquisa. Segundo os professores, quando ingressaram nesta área de ensino, o foco das avaliações, tanto para o ingresso como para progressão de carreira e manutenção de seus cargos, esteve vinculado à quantidade e qualidade de suas produções acadêmicas. Esse dado indica a omissão da política de formação dos educadores neste nível de ensino, entretanto está em acordo com o que dizem Tardif e Raymond (2000, pp. 260-261) ao ressaltarem que “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar”. Portanto, a prática é sim um espaço de construção do conhecimento e as experiências, o conteúdo mais adequado para ser explorado na formação docente.

Ao serem questionados sobre o modelo de avaliação dos programas de pós-graduação e sobre o foco na produção científica em detrimento do ensino, P02Th diz:

Eu não concordo com a Capes, porque ciência não é isso. Imagina se Albert Einstein tivesse que publicar em quantidade anualmente? Não é assim que as coisas funcionam . . . eu queria enxergar o que as pessoas citam daquilo que eu escrevi. Isso é importante. Qual foi a minha real contribuição? Não é o número de publicações, porque eu posso ter um currículo com uma centena de artigos publicados, mas se eles não produzirem impacto, se ninguém me citar, qual foi a importância de minhas pesquisas e publicações?

Já para P01G, os valores estão invertidos, o foco é no produto sem pensar no processo: “Essa conciliação é que eu acho difícil e, se a gente não cuidar disso, fica um sistema de incentivos e valores trocados”. Essa preocupação da professora confirma a visão de que a ciência precisa ser valorizada na sua relação com a sociedade, a produção acadêmica precisa considerar a pesquisa básica e aplicada a fim de que a ciência cumpra com sua função social – contribuir para resolver questões polêmicas, problemas e necessidades sociais e não apenas atender a critérios de pontuação

dos pesquisadores. Nesta mesma lógica, P02Th comenta que o ingresso na docência acontece por meio de concurso público e que o pré-requisito é a produção científica, não o tempo de experiência docente: “Ao sermos contratados, a Universidade não valoriza a aula. Você só é contratado porque você tem produção científica. Então não foi porque eu era um bom professor, mas porque eu tinha demonstrado, à época, uma boa produção acadêmica e preenchia os requisitos para assumir aquela vaga de professor”. Ou seja, os critérios de seleção dos professores estão na quantidade de publicações, o foco está nas atividades de pesquisa. Todavia, os professores são unânimes em defender a formação para o magistério superior não somente em relação à disciplina que ministram, mas também aos conhecimentos pedagógicos gerais, corroborando o pensamento de Tardif (2000) quando diz que a formação para a docência deve dar-se pelo menos nas dimensões experiencial, pedagógica, além da sua área específica, ou seja, o ideal é que um professor, para ensinar Contabilidade, tenha minimamente o domínio destas três dimensões.

Quanto à forma como os professores aprenderam a ensinar, destacam que a aproximação com a docência aconteceu de modo intuitivo e autodidático (isenção de processos formativos para a docência e a oportunidade para aprender conceitos básicos que permeiam o processo de ensinar e de aprender), que foram aprimorando seus conhecimentos em vista dos erros e acertos cometidos, bem como da necessidade de melhorar a prática de ensino: “A gente tem um número imenso de professores que tem a docência como ‘lateral’. São valorizados, exatamente, pelo conhecimento prático, técnico que têm das áreas” (P01G). Isso corrobora com o que dizem Schön (2000), J. H. Shulman (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Nono e Mizukami (2008) e outros autores que denunciam a visão tecnicista e objetivista da educação, e, nela, o modelo racional e técnico de formação de professores, o qual tem como base a ideia de que quem “sabe-fazer” também “sabe ensinar”. Todavia, é consenso entre os autores que, para a articulação da teoria com a prática profissional, os professores necessitam de processos formativos que garantam o cumprimento das finalidades da educação a partir de uma proposta formativa que considere as dimensões: atitudinal (como ser professor); crítico-contextual e cognitiva (o que o educador precisa saber) e a instrumental (o que o educador precisa saber-fazer).

Os professores entrevistados escolheram a docência como profissão, buscaram formação em educação e atualizações constantes. Isso faz toda a diferença, quando se diz que são os conhecimentos adquiridos na trajetória de vida que dão sentido a uma forma de ser e de agir na docência, configurando um “espectro profissional alimentado pelos saberes que se formaram ao longo da carreira docente e que continuam sendo reforçados ou modificados na instância atual” (Antolini, 2007, p. 103).

Neste estudo, busca-se uma aproximação dos saberes construídos ao longo da trajetória dos docentes; o caminho escolhido para apreender tais saberes foram as narrativas captadas por meio da entrevista em profundidade. Tais narrativas contemplam conflitos vividos, comportamentos, sentimentos e tomadas de decisão na emergência, por isso foram denominados “casos da prática educativa”, os quais se constituem em estratégias com potencial para captar o conhecimento experiencial do professor em contexto. Como um recurso de pesquisa, possibilita o contato com o pensamento dos professores que, após a vivência das situações, são questionados a respeito delas. Para Alarcão (2008), uma pessoa, quando relata os fatos vividos, tem a possibilidade de perceber a reconstrução da sua trajetória com novos significados. Deste ponto de vista, a autora destaca que a narrativa pode não ser a verdade literal dos fatos, mas é a representação que deles faz o sujeito, e que podem ser transformadores da sua própria realidade. São estas as expectativas e justificativas para a escolha das narrativas e sua importância como uma alternativa de formação para professores.

## Casos da Prática Educativa na Evidenciação de Saberes da Docência Universitária

Os dados apresentados nesta seção são referentes ao relato de um evento da prática educativa contendo uma situação conflitiva vivenciada pelos docentes – caso da prática educativa. Registra-se que, em vista da complexidade que permeia as ações docentes, foram selecionados focos, nos quais fosse possível identificar algumas das principais competências e saberes em ação, sem a intenção, contudo, de cobrir todos os aspectos dos saberes e competências que podem se fazer presentes no pensamento e na ação docente. Perrenoud (1994) lembra que a prática pedagógica nunca é um conjunto de receitas, uma vez que o professor coloca “sua marca ao organizar seus planos, ao escolher modos de trabalhar as lições, ao definir as atividades dos alunos, ao priorizar conceitos dentro de uma unidade horária, como também planejar a avaliação da aprendizagem em cada modalidade de trabalho” (Perrenoud, 1994, p. 35).

Os casos foram organizados a partir de três temas, relacionados com as *Tecnologias* na educação, o *Comportamento* do aluno e a *Metodologia de ensino*, conforme é apresentado nas subseções seguintes. Os casos são apresentados de forma individual, considerando-se elementos constituintes e passos sugeridos pelos estudos de Wassermann (1993), Merseth (1991, 1996), Mizukami (2000) e Alarcão (2005). Cada caso foi organizado a partir dos seguintes aspectos: a) situação conflitiva-problema; b) descrição do contexto da ação, dos personagens (os estudantes; o currículo; as ações, palavras e sentimentos do professor; reações dos alunos); c) estratégia de ação para a resolução do problema; d) autoavaliação sobre os efeitos da sua atitude; e) aprendizagens a partir da situação vivenciada; f) saberes e competências colocadas em ação para a resolução do problema, conforme as subseções a seguir.

### Tecnologias na Educação: A Avaliação da Aprendizagem por Meio Eletrônico

O primeiro caso da prática educativa é narrado por P01G que possui 25 anos de experiência na docência, sua carreira acadêmica consolidou-se no âmbito da docência e da pesquisa Contábil. Para P01G, os professores que têm a docência como atividade central buscam formação e aprimoramento para o exercício dessa atividade. Os resultados obtidos a partir da análise do caso narrado por P01G podem ser assim sintetizados: a) situação conflitiva – uso das novas tecnologias na educação; b) contexto da ação – Laboratório de informática; c) problema a ser solucionado – falta de acesso à plataforma virtual; d) estratégia de ação /tomada de decisão em ação – diversificação dos recursos tecnológicos; e) autoavaliação das atitudes e/ou efeitos da sua prática – mudança de visão sobre o momento da avaliação; f) principal aprendizagem adquirida com o evento – maiores níveis de domínio do uso das mídias digitais na educação; g) principais saberes docentes identificados – pessoais, experienciais, curriculares e pedagógicos (Tardif, 2000, 2002; Tardif et al., 1991); h) competências mobilizadas na ação - “Relacionar-se constructivamente con los alumnos” (Zabalza, 2003, p. 179); “Integrar a componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 79); “Usar a comunicação adequada e criar um clima de confiança” (Grohmann & Ramos, 2012, p. 8); “Disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1988, p. 122). Esses resultados serão discutidos a seguir.

O evento narrado por P01G, relacionado com o uso de *Tecnologias* na educação, aconteceu no laboratório de informática de uma universidade pública estadual, localizada na cidade de São Paulo. O episódio ocorreu na disciplina de Fundamentos de Contabilidade, que vinha sendo ministrada pela professora para duas turmas de ingressantes no curso de Economia desta faculdade. A professora estava em busca de novas significações para o momento da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Ela acredita que este momento pode ser uma experiência de aprendizagem e uma possibilidade de o aluno se conhecer, de identificar suas dificuldades, bem como uma oportunidade para o próprio professor rever sua metodologia de ensino. Essa crença fez com que P01G aceitasse o desafio de sair da avaliação tradicional, feita no papel “aquela que a gente coloca papel, suor e

caneta”, em direção a uma forma mais desafiadora para o professor (uso da tecnologia na educação), porém mais apropriada para os alunos, nativos digitais, que foi a prova eletrônica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Para além da modernização dos meios de avaliação da aprendizagem, o objetivo maior estava no que P01G chama de *feedback* mais rápido aos alunos, “Porque hoje a gente acredita que o feedback é importante para a aprendizagem”. Foi então que o problema ocorreu, no dia em que foi implementada uma prova no Moodle, diz a professora:

Nós tínhamos duas turmas de 50 estudantes, preparados naquele dia para fazer a prova; **a gente tinha a prova; mas não tinha o Moodle**. Então, para mim, isso foi crítico de duas maneiras: uma, porque aquele era um momento da prova, todo mundo estava preparado para a prova naquele dia e eu achava que era muito injusto, **por conta de um problema técnico ou tecnológico**, a gente não poder fazer a prova acontecer. (P01G)

Esse relato revela que o problema externo, com a falta de acesso à plataforma virtual, causou em P01G um sentimento de justiça, de respeito e de valorização do esforço dos alunos. O comprometimento e o senso de responsabilidade da professora diante dos alunos revela que, para a professora, o problema além de técnico, era também ético. Para Tardif et al. (1991), estes saberes são temporais, adquiridos em sua história de vida, apoiam-se também em suas experiências curriculares e experienciais, “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (Tardif et al., 1991, p. 231).

Essas características do pensamento do professor são destacadas em pesquisas realizadas desde a década de 80 (L. S. Shulman, 1989; Calderhead, 1988) que analisam percepções, interpretações e julgamentos que os professores fazem sobre o próprio trabalho. São, portanto, “processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre idéias, construção de significados, etc.” (Mizukami, 1998, p. 492). Isso significa dizer que o dia a dia da sala de aula exige do professor diversas ações e tomadas de decisões que não são apenas racionais e técnicas. Segundo P01G: “O problema que eu achava que tinha, era essa **dependência da tecnologia**, era o fato de nós não termos um “plano B”. Porque intrinsecamente estava ligado ao primeiro. Se aquele era o momento, se por respeito aos estudantes e à preparação deles e, [ao fato de] aquele dia ser o dia da prova, a gente não podia não ter pensado em um **‘plano B’**”. Essas reflexões sobre a ação indicam que o professor se torna consciente de suas ações em busca de soluções para os problemas que emergem. Estes o impelem a elaborar diagnósticos rápidos sobre a situação e a desenhar estratégias de intervenção.

Sobre a função social do professor, Perrenoud (1997) diz que o ensino é um “métier” complexo, o que torna mais complexa ainda qualquer profissão. A cada dia, o professor se defronta com situações imprevisíveis que suscitam decisões urgentes. De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 12), dentre uma infinidade de coisas, “o professor deve decidir entre: Desenvolver autonomia ou conformismo? Valorizar a competição ou a cooperação?”; “Respeitar a identidade do aluno ou transformá-la?”. A mudança do meio tecnológico para atingir o objetivo educativo foi a estratégia de ação ou a solução encontrada pela professora no contexto em questão: “Tínhamos que achar uma solução que viabilizasse a prova naquele momento, naquela condição. A solução que a gente teve muito rápida foi de **tentar o acesso por um celular**, tentar **gravar essa prova no Moodle e imprimir essa prova**; ou gravar de forma que eles tivessem **acesso por um pendrive**, porque nós não tínhamos **tampouco rede**”. Percebe-se que, diante da dificuldade, P01G tomou a decisão de utilizar outros meios tecnológicos para resolver o problema de falta de rede e comunicação entre os computadores, a fim de atingir seus objetivos educacionais. Destaca-se aqui a importância de o professor conhecer e saber manusear diferentes mídias digitais. Para Zabalza (1994,

p. 34), “a conexão entre pensamento e ação não é só lógica, antes integra componentes afetivos, experienciais e de conhecimento, pois praticamente nenhum tipo de ação humana é explicável em termos de pura conexão lógica”.

Isso significa dizer que a tomada de decisão na ação representa o centro do processo educativo. Para Sacristán (1995, p. 87), “os dilemas são pontos significativos de ‘tensão’ frente aos quais é preciso optar, tomar alguma decisão, de modo que a opção ou a direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar”. Essa assertiva indica que as perspectivas pessoais são parte fundamental das crenças e dos conhecimentos profissionais dos professores, pois elas contribuem para resolver dilemas com os quais eles se deparam e sobre os quais precisam decidir acerca da adoção de metodologias, conteúdos, recursos didáticos etc. A importância do uso de caso da prática educativa na formação do professor está no fato de que, ao relatarem situações reais de ensino, eles são postos em contato com importantes ferramentas de reflexão sobre a prática pedagógica e de “construção, reconstrução e/ou novas construções do conhecimento profissional da docência” (Mizukami, 2000, p. 145).

No caso de P01G, as aprendizagens se revelam em diferentes momentos. Sobre a percepção de que a avaliação cumpre uma função formativa e não de tensão e medo, a professora diz que, por mais que a solução tenha demorado a acontecer: “Os alunos estavam lá e nos aguardaram e fizeram a prova e a outra turma também fez a prova, ninguém levantou qualquer empecilho, eles estavam envolvidos conosco no problema todo . . . Como a gente precisava de muitos pendrives, surgiram pendrives para podermos fazer todo esse trânsito, os alunos que terminaram antes a prova, ficaram conosco auxiliando a colocar isso em pé”. Esse relato, além de revelar os efeitos de sua prática, também demonstra a importância na satisfação da professora em poder atingir os objetivos traçados tendo em vista suas crenças, seus valores e suas representações sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Diz a professora: “Nós encontramos uma forma de corrigirmos rapidamente essa prova, porque agora o que seria feito pelo Moodle, teria que ser feito manualmente. Nós queríamos manter o compromisso de darmos o feedback rápido para as turmas. E então a maneira foi entrar com a prova no Moodle, em uma “prova-máscara” que ela entrava com as respostas e o Moodle dava a nota. E, assim, rapidamente fomos liberando as notas”.

Essa narrativa revela também os saberes construídos por P01G diante de uma situação em que escolheu ousar em “avançar no mundo da tecnologia”, para atender a suas preocupações com um “feedback rápido”, pois, para a professora a avaliação: “É um elemento diagnóstico e a possibilidade de alavancar a aprendizagem”. Por outro lado, ela acredita que o aluno se vale desse instrumento para melhorar sua compreensão do conteúdo ensinado. Ela assim se expressa: “E, para o estudante, vai promover aquilo que a gente chama de autoavaliação, autorregulação, recursos para que ele busque as formas dele de aprender e para que ele possa, então, desconstruir o conceito que está em bases que o levam ao erro e reconstruir o conceito que levam ao acerto”. Nesse relato, P01G revela seus conhecimentos adquiridos e sua mudança de postura ao dizer que: “Agora eu tenho mais atenção com as questões de avaliação, estou usando uma ferramenta no Moodle chamada workshop para fazer autoavaliação e avaliação por pares”.

Pode-se dizer, assim, que os saberes construídos por P01G a partir dessa experiência foram evidenciados em sua narrativa. Tais saberes e competências foram mobilizados e colocados em prática para a resolução do problema. A tomada de decisão em ação (diversificação do recurso tecnológico para acessar e realizar a avaliação) revela que, dentre os saberes docentes mobilizados por P01G, os principais foram: os curriculares (programa e materiais instrucionais); os pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, formas de saber-fazer; métodos e técnicas); e os experienciais (saberes construídos e validados *na e pela* ação; Tardif, 2002, p. 63; Tardif et al., 1991, pp. 219-232).

Destacam-se outras competências didático-pedagógicas mobilizadas na ação, tais como: “Manejar didacticamente las TIC” (Zabalza, 2003, p. 179); “utilizar novas tecnologias/ferramentas de multimídia na educação” (Perrenoud, 2000, p. 21); “Capacitar-se para realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino” (Libâneo, 2001, p. 79); “Integrar a componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 79). Essas competências e saberes podem ser de alguma forma percebidos nos relatos destacados ao longo desta subseção. Entretanto, destaca-se como marca deste caso da prática educativa, além da opção pela avaliação eletrônica e o desafio no uso das tecnologias em sala de aula, a possibilidade de satisfazer outra crença da professora de que a devolutiva (*feedback*) aos alunos seria mais rápida, que, ao final, seria uma forma de revisão da sua didática e prática de ensino, e que isso, então, atenderia às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, a professora tinha também o desejo de envolver o aluno como coparticipante no seu processo de construção do conhecimento nesta disciplina.

Deste ponto de vista percebe-se que o componente ética (saber ser professor) foi o que fez com que esta situação tivesse marcado tanto esta professora, ela demonstrou esta disposição na docência, tendo em vista suas preocupações com a aprendizagem dos alunos, de honrar com o compromisso ao cumprir com o que foi combinado (contrato didático). Nesse sentido, destaca-se a “capacidade do professor desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos”, de “integrar a componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 79). Percebe-se que sua intenção foi a de criar um clima de confiança e um ambiente propício para a aprendizagem, uma vez que a avaliação, historicamente, tem se constituído num momento de tensão, o imaginário do estudante vem marcado pelo “terror” e insegurança diante deste momento. As narrativas evidenciam que a professora aprendeu que a avaliação tem funções que vão além de identificar aprendizagens, mas também para o trabalho colaborativo, a coparticipação do aluno e sua própria avaliação docente, enfim a avaliação numa perspectiva formativa e construtiva. Ou seja, essa situação conflitiva evidencia problemas, além de técnicos, também éticos, políticos e estéticos.

A narrativa desta professora está em acordo com Tardif (2001) quando diz que o saber docente abarca um conjunto de experiências, constituindo-se em saberes de vida que, portanto, revelam as possibilidades de construção dessa essência pessoal e profissional. O autor diz que os saberes são *situados* e *personalizados* – porque estão a serviço da *ação*. O professor tem história de vida, é ator social, seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto onde se inserem. Seu objeto de trabalho é o conhecimento e o aluno (seres humanos, por conseguinte, “os saberes dos professores guardam marca do ser humano. Os professores são pessoas que trabalham para atingir outros indivíduos” e os saberes adquiridos pela experiência, o de *ser* professor, são o núcleo de todos os demais saberes. São os saberes adquiridos pela experiência profissional que constituem os fundamentos da competência profissional (Tardif, 2001, p. 45).

### **A Significação Prática dos Conteúdos e a Busca da Autonomia do Estudante**

O segundo caso da prática educativa foi narrado por P02Th. Ao longo dos 30 anos de experiência no magistério superior, o professor exerceu cargos administrativos, pedagógicos e de gestão universitária, denotando que o magistério constituiu sua atividade profissional, motivo pelo qual defende a formação pedagógica para o exercício dessa profissão.

Os resultados obtidos a partir da análise do caso narrado por P02Th podem ser assim sintetizados: a) situação conflitiva – metodologia de ensino; b) contexto da ação – a sala de aula; c) problema a ser solucionado – qual estratégia de ensino utilizar para uma melhor compreensão e significação prática dos conteúdos? d) tomada de decisão – adoção de metodologias ativas – pesquisa de campo; visita técnica, seminários, relatórios, trabalho em equipe, avaliação entre pares com elogios e críticas etc.; e) autoavaliação das atitudes ou os efeitos da prática – uso da autonomia e da crítica na formação profissional; f) principal aprendizagem adquirida com o evento – uso de

metodologias ativas para melhor compreensão e significação prática dos conteúdos ensinados; g) principais saberes docentes identificados – saberes disciplinares; curriculares; experienciais e saberes pedagógicos (Tardif, 2000, 2002; Tardif et al., 1991); h) competências mobilizadas na ação – “Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles” (Zabalza, 2003, p. 179); “Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje” (Zabalza, 2003, p. 179); “Mostrar a relação dos assuntos com a prática profissional” (Grohmann & Ramos, 2012, p. 8); “Integrar a componente ética à prática cotidiana”; “Usar comunicação adequada e criar um clima de confiança” (Grohmann & Ramos, 2012, p. 8); “Dominar as disciplinas a ensinar e suas didáticas” (Libâneo, 2001, p. 79); “Considerar a diversidade dos alunos” (Libâneo, 2001, p. 79); “Assumir as dimensões relacionais do ensino” (Libâneo, 2001, p. 79). Esses resultados serão discutidos a seguir.

O cenário é a sala de aula de uma universidade pública estadual da cidade de São Paulo. O professor conta que a disciplina de Contabilidade de Custos é ensinada no primeiro ano do curso de Administração. O professor fala, em primeiro lugar, do aluno a ensinar, que pode não ter ainda um conceito formado do que seja um processo fabril, diz o professor: “O pai, o tio, o avô dele pode até ter uma fábrica, ou qualquer coisa assim, mas para que ele desenvolva sua estrutura de pensamento, forme conceito, tem que minimamente compreender do que estamos falando”. Esse relato permite inferir que uma das principais virtudes do professor é a reflexão que realiza sobre suas ações, a qual contribui para a mudança da sua prática de ensino (Schön, 1983, 2000; L. S. Shulman, 1986). O professor, neste momento, evidencia a necessidade de saber fazer a transposição didática dos conteúdos, conhecer a didática específica da sua disciplina, saber contextualizar os conteúdos, aproximar a prática da teoria para que os conteúdos ganhem significação e uma aprendizagem significativa ocorra. No caso da disciplina de Custos, o conceito de matéria-prima como os componentes básicos para fabricação dos produtos (*essência, leite, açúcar, colocar na máquina e, uma hora depois, ter o sorvete*) e a preocupação do professor em apresentar concretamente o conteúdo. Para Tardif et al. (1991, p. 220), os professores devem dominar os conteúdos das matérias que ensinam, bem como a “variedade de materiais instrucionais relacionados a esses programas”.

Percebe-se que o foco de preocupação do professor está nas necessidades de aprendizagem dos alunos, suas ações visam proporcionar vivências práticas para a contextualização dos conteúdos e uma aproximação maior entre teoria e prática, como essencial para a melhor formação dos conceitos. Esta parece ser a crença subjacente ao pensamento do professor para que sua prática fosse eficaz. Ele diz:

Quando eu fiz essa disciplina na minha graduação, tinha a experiência, pois entre os 12 e 13 anos eu trabalhava em uma fábrica de sorvete. Então eu pegava a essência, colocava leite, açúcar, colocava na máquina e, uma hora e pouco, depois tinha sorvete. Depois, eu trabalhei na indústria têxtil. Tinha a matéria-prima (era o fio), existiam as máquinas, etc. Então, quando o professor, na faculdade, estava falando de Contabilidade de Custos, para mim isso era uma coisa natural porque eu tinha a experiência para relacionar. Agora, imagina aquele aluno que quando o professor fala em matéria-prima, ele correlaciona com o que ele já aprendeu: a) pensa nas matérias das disciplinas de física, matemática, algo que já materializou, já formou conceito, ou pode pensar também na prima, que é a filha do tio dele. (P02Th)

Este saber do professor tem a ver com sua trajetória como aluno, suas experiências pessoais e profissionais, o saber da disciplina que ministra (Tardif et al., 1991). Conforme se pode perceber, P02Th procurou fazer com que os conteúdos ensinados fizessem sentido na formação profissional do aluno. Ele diz: **‘Então, eu pensei: bem, como farei com que o aluno [de Administração] compreenda aquilo que eu irei ensinar [sobre Contabilidade de Custos]?’** Porque nós

formamos profissionais – pegamos em uma fase muito tenra (17, 18 anos), mas, ao final (21, 22 anos), serão administradores.” Esse relato permite dizer que P02Th procura considerar as características dos alunos.

A adequação do ensino à realidade do aluno é uma das capacidades mobilizadas por P02Th diante da situação conflitiva que enfrentou. A necessidade de imprimir significado prático aos conteúdos por meio de métodos ativos se constituiu em uma situação conflitiva para o professor. Ele explica:

Eu me vi em um dilema assim: **Como farei com que o aluno assimile de forma ativa o conteúdo?** Porque o objetivo é que o aluno aprenda, não é? Que ele forme cognição, que ele relacione as coisas, então se desenvolva profissionalmente. O aluno chega aqui com 17, 18 anos, faz no primeiro semestre a disciplina Fundamentos de Contabilidade, na Administração e, no segundo semestre faz Contabilidade de Custos. Então, eu pensei: Bem, como farei com que o aluno ao cursar a disciplina de Contabilidade de Custos compreenda aquilo que eu irei ensinar?

Esse relato denota saberes da experiência, uma vez que, no exercício da prática, os professores “desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são validados por ela. São também chamados de saberes da prática” (Tardif et al., 1991, p. 231). Isto é, o professor precisa ter domínio da matéria que ensina e dos métodos que melhor traduzem o conteúdo. Ser capaz de relacionar os conteúdos com tendências, fenômenos e fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos estudantes. Deste ponto de vista, o professor deve ser assertivo e orientar suas escolhas, decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos, bem como por pressupostos epistemológicos coerentes. Saber reconhecer e respeitar a diversidade presente em sala, em seus aspectos sociais, culturais e físicos.

O professor demonstra sua preocupação em tentar entender o modo como o aluno aprende, de forma que seu ensino possibilite o alcance dos objetivos da disciplina. Ele diz: “A gente tem o programa da disciplina, que tem uma ementa, e você precisa desenvolver o ementário de 60 horas. Alguns professores adotam a seguinte **metodologia** para que o aluno tenha o aprendizado desejado: **uma pilha de exercícios** e, pela repetição, no final do semestre, duas provas e o aluno está pronto, está aprovado”. Ou seja, a ideia de mudança não estava apenas no método, mas também no seu compromisso ético-político, que tem a ver com a reflexão do professor sobre para que serve o que se ensina? Qual é a função social da educação superior? Ir além da formação para o mercado implica formar para a cidadania ativa. Deste ponto de vista, o professor precisa de domínio do conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação (Freire, 1988; Garcia, 2009; Nóvoa, 2008; Sacristán, 1995; Tardif, 2000; Tardif et al., 1991; Zeichner, 2009).

Nesse sentido, reflete o professor: “A nossa responsabilidade é fazer com que o aluno aprenda, não decore a matéria. Porque ele pega aqueles exercícios ‘Ah esse faz assim...’ Um aluno faz e os outros copiam. São coisas que, para mim, não fazem sentido. E eu pensei que eu poderia, eu deveria fazer de **modo diferente**”. Esse relato indica que P02Th busca formas de ensinar que conduzam os alunos a uma aprendizagem significativa. Essa competência exige saberes específicos da disciplina que o professor ministra, o que Libâneo (2001, p. 79) chama de “domínio das disciplinas a ensinar e suas didáticas”. Para Tardif et al. (1991), o professor precisa dominar: a) *saberes pedagógicos* (ciências da educação); b) *saberes das disciplinas* (específicos da área); c) *saberes curriculares* (transposição didática); e d) *saberes da experiência* (prática de ensino).

A busca por estratégias de ensino capazes de imprimir significação prática aos conteúdos fez com que o professor fosse, no decorrer dos semestres letivos, testando novos métodos. Diz ele: “A

mim, coube a disciplina de Contabilidade de Custos. **Qual a melhor estratégia para ensinar esta disciplina?** Cada um encontra uma maneira, de modo individual, de desenvolver aquele ementário, aquele ementário tem que ser passado e é o objetivo que o aluno, ao final da disciplina, tenha assimilado e apreendido, formado conceito e dado sentido ao que aprendeu.” Essas inquietações e reflexões fundamentaram a tomada de decisão sobre a adoção de métodos ativos de aprendizagem, conforme diz o professor:

No primeiro dia de aula eu apresento o programa da disciplina, mostro que teremos uma divisão: **As primeiras 30 horas é conteúdo teórico, conceitos com resolução de exercícios e outras atividades**, mas as outras **30 horas vão se dar por meio de uma visita a um chão de fábrica**, aqui não importa qual é a fábrica, os alunos precisavam documentar o processo fabril e aparecer na foto. Nesses anos todos que eu ensino essa disciplina, eles já foram em metalúrgicas, fábrica de postes, fábrica de lâmpadas, de sorvete, teve um grupo que trouxe uma caixa de sorvete para degustação no final da apresentação. Enfim, o que eu quero que eles façam lá? Eu digo para eles o seguinte: vocês irão à fábrica, grupos sempre de 5 ou 6, as turmas são grandes, então eu divido esse tempo em 10 grupos para que dê tempo para o seminário das apresentações. (P02Th)

Esse relato mostra a adoção de metodologias ativas na prática de ensino, as quais permitem a interação entre o professor, os alunos e o campo de atuação. Assim, o trabalho em grupo, a pesquisa, as leituras e os conhecimentos teóricos ganharam sentido com a visita técnica e o seminário, sendo um espaço para os alunos apresentarem e discutirem os resultados do trabalho coletivo que realizaram. A competência para pensar em métodos e técnicas socializadas de ensino, e, assim, em atividades colaborativas de aprendizagem é classificada por Libâneo (2001, p. 79) como a capacidade para “assumir as dimensões relacionais do ensino”, bem como para “usar comunicação adequada e criar um clima de confiança” na sala de aula. As diferentes estratégias e procedimentos adotados pelo professor denota sua intenção de preencher a lacuna que costuma existir entre os currículos de formação profissional e a própria profissão. Isto é, a necessidade de aproximar a teoria com a prática profissional. Essas competências pedagógicas mobilizadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem são classificadas por Zabalza (2003, p. 179) como capacidade para “gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje”. É esse domínio metodológico que permite adicionalmente ao professor o alcance “da relação dos assuntos com a prática profissional” (Grohmann & Ramos, 2012, p. 8).

A necessidade de estabelecer a *mediação pedagógica* através de situações de aprendizagens capazes de instrumentalizar os alunos para que se apropriem do conhecimento teórico e prático da sua disciplina parece ser o que move o professor na docência. Isso fica claro quando ele avalia os efeitos da sua prática na formação do egresso. Ele diz:

Eu **desenvolvi uma forma de fazer com que cada aluno entenda melhor o conteúdo**, internalize o conceito de “matéria prima”, saiba do que está falando. Trata-se de uma estratégia para relacionar a teoria com a prática. O objetivo é que os alunos consigam relacionar os conceitos aprendidos, que consigam concretizar o conhecimento das primeiras 30 horas. . . . Porque aquele que foi conhecer a panificadora, o resto da vida, quando ele pensar em matéria-prima, terá em sua memória a farinha, os ingredientes e o cheiro do pão. Aquele que foi na fábrica de chocolate, terá o cheiro da essência, aquele que foi na fábrica de postes de concreto, tem a poeira, o cimento, a areia e assim por diante. Ele formou as estruturas de pensamento, os conceitos, a cognição. Então, quando ele estiver em qualquer

reunião em que alguém fale: “Nós vamos precisar de ‘matéria-prima’”, ele já sabe do que estão falando, porque aquilo ficou internalizado. (P02Th)

Esse relato evidencia os saberes do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – mobilizados e construídos em ação (Tardif et al., 1991). Evidencia também aprendizagens adquiridas pelo professor diante dessa experiência. A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Desse modo, conforme destaca o professor: “Essa experiência, não foi de hoje para amanhã, foi sendo construída, me deu satisfação como docente. Às vezes, o aluno não valoriza no momento, torce o nariz, franzem a testa, mas depois, tempos depois, quando a gente se encontra eles lembram da aula, dizem que aprenderam, que gostaram. Isso me faz crer que valeu a pena. Essa maneira de ensinar faz com que eu me sinta realizado. Eu consegui construir algo que, de fato, contribui para o aprendizado”. Esse relato mostra que os saberes da experiência têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições de trabalho. Isto é, surgem da experiência a partir da articulação, reorganização dos demais. Tardif et al. (1991, p. 232) afirmam que os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, “formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido”.

Em outro momento o professor expressa o respeito e a consideração pelo saber do aluno. Ele diz que: “O que não deve ser feito, certamente, é impedir o aluno de falar. Imagino que, às vezes, a gente pensa que sabe tudo e o aluno não sabe nada”. Essa forma de pensar e de agir na docência denota sua competência para “integrar a componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 79). Mostra, além disso, que os saberes docentes mobilizados – disciplinares/específicos, curriculares, experienciais e pedagógicos – vêm sendo construídos também junto com os alunos, com os pares, contexto onde atuam. Os resultados até aqui apresentados mostram o modo particular da aprendizagem da docência, e que foi o conhecimento adquirido ao longo da experiência docente que permitiu ao professor criar estratégias mais adequadas para ensinar sua disciplina. Esses achados corroboram os estudos de Tardif (2002). Para os autores, 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).

### **Desonestidade Acadêmica: Espaço para Provocar uma Atitude de Reflexão ou a Punição?**

O terceiro caso da prática educativa foi relatado pelo professor João, P03J. Ele possui mais de 15 anos de experiência no magistério superior. A docência sempre fez parte de suas preocupações, e a experiência conflitiva relatada ocorreu quando retornou para a sala de aula após ter se afastado para cursar o doutoramento, cuja linha de pesquisa escolhida foi justamente Educação Contábil – formação docente.

Os resultados obtidos a partir do caso narrado por P03J podem ser assim sintetizados: a) situação conflitiva – o comportamento do aluno; b) contexto de ação - a sala de aula; c) problema a ser solucionado – como lidar com a desonestidade acadêmica?; d) estratégia de ação – o diálogo; e) autoavaliação das atitudes ou os efeitos da sua prática – mudança de atitudes; f) principal aprendizagem adquirida com o evento – ética na docência; g) principais saberes docentes identificados – história de vida pessoal; saberes da experiência e pedagógicos (Tardif et al., 1991; Tardif, 2002); h) competências mobilizadas na ação – “Relacionarse constructivamente con los alumnos” (Zabalza, 2003, p. 179); “Integrar a componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 79); “Usar a comunicação adequada e criar um clima de confiança” (Grohmann & Ramos, 2012, p. 8); “Disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1988, p. 122).

A dificuldade enfrentada pelo professor foi o comportamento antiético por parte de alguns alunos durante a sua primeira avaliação junto àquela turma após retorno para a sala de aula. O

professor esclarece que os alunos não conheciam ainda a sua forma de avaliar. O caso ocorreu na turma do 7º período do curso de Ciências Contábeis da IES em que leciona. A disciplina era Análise das Demonstrações Contábeis. Diz o professor que:

Assim que eu distribuí a prova e comecei a circular pela sala, **vi um aluno com um pedaço de papel embaixo da perna.** Aquilo me deixou muito incomodado. **Eu não soube exatamente o que fazer naquela hora,** era a primeira vez que me defrontava com tal situação. Então pensei: vou dar mais uma voltinha. Até para ter certeza de que era mesmo uma cola. **Quando eu andei alguns passos para frente, na mesma fileira, outro aluno com outra cola.** Eu fiquei muito nervoso. A situação era parecida com a anterior. Fiquei muito nervoso. Não queria acreditar no que acontecia... Para minha surpresa, **ao olhar para o lado, um terceiro aluno com cola também.** (P03)

Esse relato revela os vários sentimentos que o professor teve durante o episódio, o desconforto, a impotência, a incerteza, o nervosismo, a negação do fato, a surpresa etc., diante da desonestidade acadêmica de alguns alunos. L. S. Shulman (1986) utiliza a expressão caso de ensino ao dizer que são “exemplos de aspectos concretos da prática – descrições detalhadas de como ocorreu um evento – completados com informações sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos” (L. S. Shulman, 1986, p. 11). O relato do professor mostra seu comportamento e sua reflexão na ação (Schön, 2000). Era preciso agir, tomar uma decisão de urgência diante da situação de conflito. Para Tardif et al. (1991), o saber do professor é adquirido através do tempo e parte do que o professor sabe sobre o ensino apoia-se em sua história de vida e em sua própria vida escolar. Apoiar-se também em suas experiências iniciais na carreira e no construí-la, pois a carreira constitui-se em processo socializador (Tardif et al., 1991, pp. 219-232).

Em acordo, Perrenoud (1997) diz que, diante de situações complexas, é preciso tomar decisões sem muito tempo para fundamentá-las de forma racional. Nesses casos, o que “influencia muito a decisão do professor é sua personalidade e seu *habitus* (sistemas de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob controle da consciência), mais do que raciocínio ou modelos” (Perrenoud, 1997, p. 21).

Portanto, nesse momento, o professor teve que escolher entre dois polos, levando em conta suas crenças e valores: “**Eu tenho que chamá-los à consciência . . .** Eu poderia ter escolhido o caminho de agir drasticamente, retirando e anulando a prova dos alunos envolvidos e deixando-os com nota zero, ou poderia não agir, simular não ter visto os alunos com a cola”. Ou aproveitar aquele momento para promover uma discussão com os alunos sobre valores e postura acadêmica. Caso decidisse por retirar e anular a prova dos alunos, poderia incorrer à culpa de agir de forma muito radical e, por consequência, com certa injustiça. A tomada de decisão do professor caminhou na lógica do que se refere Perrenoud (1997) ao dizer que, em sala de aula, o professor pode prever esquemas de relações entre uma ação educativa e os objetivos pretendidos, e que ele sempre encontra a forma mais ética para agir diante dos episódios. Continua o professor: “Aí eu não resisti, como dizem, “o sangue subiu”. Eu cheguei para cada um deles e disse ao “pé do ouvido”: “**Entrega a “cola” agora!**”. Os três entregaram. Somente os colegas vizinhos é que viram o que ocorria, porque eu falei baixo, os outros continuaram a fazer a prova normalmente. Eu deixei que terminassem a prova . . .”. Esse relato mostra que o professor agiu de modo ético e político com o problema para não expor os alunos.

Por outro lado, se o professor tivesse se omitido diante do ocorrido, a culpa que lhe acometeria seria a de não ter se posicionado frente a uma conduta antiética dos alunos. Ele confirma isso quando diz: “**Eu acho que é papel do professor também acompanhar esse processo,**

**porque se a gente se omitir nessa hora, estamos deixando de cumprir nossa missão.**” Essa situação problemática vivida e a tomada de decisão estratégica do professor demonstram seu interesse, disposição e ética na docência, bem como a capacidade para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (Perrenoud, 1997).

Dentre as competências já mobilizadas e colocadas em ação pelo professor, é na tomada de decisão para a solução do problema – considerada por ele como a mais assertiva – que se percebe o professor lançar mão dos saberes experienciais e pedagógicos para dar conta da situação conflitiva. Destacam-se, dessa forma, algumas competências: a capacidade do professor para “integrar a componente ética à prática cotidiana” (Libâneo, 2001, p. 79), para “relacionar-se constructivamente con los alunos” (Zabalza, 2003, p. 179). Isso pode ser percebido quando o professor explica: “Eu fiz um círculo na frente da sala, pedi para que eles que se sentassem, sentamos nós quatro. Então aproveitei a oportunidade para mostrar para eles que aquilo ali poderia vir a prejudicá-los seriamente no futuro.” Percebe-se que, mesmo sem saber qual atitude tomar diante daquele incidente crítico que o pegou de surpresa, o professor tinha o entendimento de que não poderia ficar omissivo, pois suas crenças e seus valores lhe cobravam o cumprimento do seu papel como educador.

Sendo assim, para atingir seu objetivo estratégico, o professor lançou mão do diálogo com os alunos. Essa competência é sugerida pelo estudo de Freire (1988, p. 9), ao dizer que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Já Grohmann e Ramos (2012, p. 8) dizem que o professor “usa comunicação adequada e cria um clima de confiança” junto aos alunos. Estudos sobre a aprendizagem da docência (Mizukami, 2005, 2006; Pimenta & Anastasiou, 2005; Zeichner, 2009) destacam a necessidade de se construir estratégias com potencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do professor “que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais” (Mizukami, 2005, 2006, p. 10). Em acordo com esse pensamento, o relato do professor reforça o potencial das narrativas sobre situações conflitivas de ensino: “Lógico que a prova tem as suas críticas, mas, se eu estou aplicando uma prova, **tenho que seguir aquilo que se espera da aplicação de uma prova. Isso ficou mais forte em mim depois desse momento.** Eu passei a acreditar mais nisso porque eu vi que a atitude que eu tomei foi importante para mim e para os próprios alunos.” Nestas reflexões sobre suas ações, P03J revela não apenas saberes específicos, mas também sociais e culturais demonstrando características de um professor reflexivo (Schön, 1983). É nesse momento que “o profissional avança em relação ao seu desenvolvimento, pois constrói uma forma própria de conhecer, descobrindo saídas e novas soluções para as suas ações” (Alarcão, 1995, p. 17).

Os casos da prática educativa relatados neste estudo refletem a realidade da profissão docente. Eles ajudam a entender que o ensino é uma atividade complexa e específica de cada contexto (Nóvoa, 2008). Os problemas da prática não dependem de soluções particulares, mas de um ponto de vista amplo. Pode-se perceber que cada situação conflitiva demandou reações e comportamentos diferentes, entretanto os professores tiveram problemas comuns referentes ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. A avaliação da aprendizagem e a transposição didática dos conteúdos de ensino foram os destaques desta pesquisa. Conforme os relatos dos docentes envolvidos, estes demandam saberes e competências do ensinar e do aprender na educação superior (Pimenta & Anastasiou, 2005; Alarcão, 2008; Garcia, 2009).

Este estudo constatou que os problemas da prática educativa provocam e exigem dos professores atuações em diferentes níveis. Os dilemas práticos, segundo Zabalza (2003) fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e provocam desafios para a profissão. Do mesmo modo em que se constituem em problemas para a profissão docente, podem se constituir em espaços de aprendizagem profissional. Entretanto, a aprendizagem profissional da docência como um *continuum* não deve acontecer somente por iniciativa dos professores, eles não são os únicos responsáveis por

sua formação, ela também é contextual. O apoio das instituições com a implementação de uma política de formação dos docentes em ação deve ser uma das mais importantes condições. O conceito de “professor reflexivo” tem viabilidade quando os professores encontram apoio, condições de ensino e fomento às suas experiências pedagógicas.

As narrativas apresentadas nas subseções acima destacam exemplos do saber e do saber fazer docente, os quais evidenciam a complexidade, a dinamicidade e, ao mesmo tempo, a dificuldade de serem captados e julgados pelas lentes do pesquisador, todavia constituem uma espécie de acervo para a compreensão da prática. “Esse acervo de conhecimento mostra-se extremamente importante para entender a formação docente, pois os professores trabalham isolados e, muitas vezes, no anonimato, entretanto, cultivam uma cultura que é posta em ação e que precisa ser desvendada pela pesquisa” (Tardif, 2001, p. 45).

## Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação na área de Ciências Contábeis. Os casos da prática educativa relatados neste estudo ocorreram em contextos distintos e versaram sobre três tipos de *Situações Conflitivas*: a) uso das tecnologias na educação; b) métodos de ensino; c) o comportamento do estudante. Cada uma das situações narradas pelos professores 01, 02 e 03 contém aspectos que fazem parte do conjunto de saberes e de competências mobilizados e colocados em ação para a resolução do problema conforme segue: a) **Problemas a serem solucionados** – falta de acesso à plataforma virtual; contextualização dos conteúdos e a articulação da teoria com a prática profissional; a desonestidade acadêmica; b) **Contextos da ação** – laboratório de informática; sala de aula; c) **Estratégias de ação / tomada de decisão** – uso de metodologias ativas; diversificação dos recursos tecnológicos; diálogo com os estudantes; d) **Autoavaliação sobre os efeitos da sua prática** – mudança de visão sobre o momento da avaliação; o exercício da ética na profissão; pensamento crítico e autonomia na formação profissional; e) **Aprendizagens adquiridas com a resolução da situação** – problema da prática educativa – maiores níveis de domínio das mídias digitais; uso de metodologias ativas para imprimir sentido prático aos conteúdos de ensino; o uso de valores e ética na profissão docente; f) **Principais saberes docentes identificados** – saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes pedagógicos; saberes experienciais; g) **Competências mobilizadas na ação** – saber “manejar didacticamente las TICs”; “Utilizar novas tecnologias/ferramentas de multimídia na educação”; “Capacitar-se para realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino”; “Integrar a componente ética à prática cotidiana”; “Relacionar-se constructivamente con los alumnos”; “Usar a comunicação adequada e criar um clima de confiança”; “Disponibilidade para o diálogo”; “Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles”; “Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje”; “Mostrar a relação dos assuntos com a prática profissional”; “Integrar a componente ética à prática cotidiana”; “Usar comunicação adequada e criar um clima de confiança”; “Dominar as disciplinas a ensinar e suas didáticas”; “Considerar a diversidade dos alunos”; “Assumir as dimensões relacionais do ensino” etc.

Constatou-se que os diferentes tipos de saberes do campo pedagógico reforçam o “território” do conhecimento específico e do “aprender fazendo” como a principal fonte da docência universitária, uma vez que os professores investigados não vivem processos coletivos de formação em contexto. Esta pluralidade e diversidade dos conhecimentos de que os docentes precisam para ensinar e que se tornam mais imperativos na prática pedagógica exige singularidade e identidade de cada professor, por isso não são *mensuráveis* nem comparáveis entre si. Isso significa dizer que agir conforme as normas, os fatos, os afetos, os diferentes papéis etc. são ações que

exigem dos professores competências que não são quantificáveis. Sendo assim, não são aconselháveis nem são confiáveis as pesquisas sobre a formação do “professor ideal”, ou pesquisas com base em um saber único ou um tipo específico de pedagogia. Foi com esse entendimento que, por meio do relato de situações conflitivas, buscou-se compreender como o docente constrói seus saberes. Isto é, o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e percepções que compõe sua capacitação para a atividade de ensino. E, assim, buscou-se apreender os saberes da docência e suas fontes, bem como a maneira como significam suas práticas no decorrer das suas atuações docentes.

Pode-se concluir, assim, que os casos da prática educativa se apresentam como estratégias eficazes para explorar dificuldades, problemas e dilemas da prática de ensino, bem como para evidenciar saberes docentes, crenças, valores, pensamentos e sentimentos dos professores em contexto. A leitura e o estudo desses casos por outros professores pode desenvolver habilidades de análise, de tomada de decisão e de resolução de problemas do contexto educativo e da sala de aula. O uso de caso pode estimular também a reflexão pessoal e a autoanálise. A reflexão *na* e *sobre* a ação tem sido considerada uma estratégia essencial para a significação da prática e para o desenvolvimento profissional dos professores em todos os níveis de ensino.

Ressalta-se que os saberes e competências identificados por este estudo, a partir da análise da narrativa de casos da prática educativa, reforçam os achados que indicam as contribuições da trajetória de vida, da resiliência, da trajetória como estudante, do fazer fazendo, como fundamentais na definição da docência como profissão. É esta pluralidade de saberes que auxilia o docente na organização do seu ensino, mais especificamente: no planejamento e na avaliação da aprendizagem; na gestão da sala de aula; na gestão do conteúdo, no uso dos materiais didáticos mais adequados para o ensino; na disponibilidade para enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão docente; no respeito aos alunos e suas características sociais, cognitivas, entre outras; no conhecimento do contexto que envolve seu trabalho etc. Durante a atividade de ensinar, os professores recorrem a estes saberes classificados como: saberes pessoais (construídos na família, no ambiente de vida); saberes provenientes da formação escolar anterior (construídos como alunos); saberes provenientes da formação profissional para o magistério (construídos nos cursos e atividades de formação docente); saberes provenientes de livros didáticos e materiais usados para ensinar; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na universidade em que exerce a docência.

Acredita-se que esses saberes identificados têm implicações para a ressignificação da profissão docente e merecem ser explicitados e valorizados pela política de formação de educadores universitários. Ao elaborarem e/ou relatarem casos de ensino a partir de suas práticas, os professores permitirão que outros profissionais visualizem o que sabem sobre o ensino e sobre a profissão docente. Isso significa dizer que esses saberes que dão sentido às práticas pedagógicas no cotidiano da universidade são ligados às situações reais de trabalho do professor, são construídos e utilizados no cotidiano da sala de aula, resultando, portanto, das condições sociais e históricas nas quais os professores exercem a sua profissão. Esses saberes da profissão docente precisam ser evidenciados para que sejam teorizados, reconstruídos e disseminados. Nesta direção, este estudo pretende contribuir com subsídios que permitam aos gestores e tomadores de decisões a implementação de política de formação docente capaz de atender às reais necessidades dos professores universitários a partir do uso da estratégia “casos da prática educativa”. Este recurso tem sido utilizado para abordar os problemas que permeiam a prática de ensino e a partir deles discutir a formação docente. A leitura, análise e tentativa de explicação dos desafios, dilemas, sucessos, experiências da prática docente e, nelas, os saberes construídos, pode servir para uma maior aproximação entre os docentes e a produção do conhecimento na área da didática, ao mesmo tempo em que os professores podem fazer parte da construção dos saberes relacionados à sua profissão.

Como pesquisas futuras, sugere-se o aperfeiçoamento da metodologia aqui desenvolvida com professores de contextos diferentes, para que outros casos e outros saberes possam ser identificados e discutidos. Sugere-se, ademais, que não só os professores investigados relatem seus casos de ensino, mas também os pesquisadores do saber docente, a partir das seguintes questões: na investigação sobre casos de ensino, a reflexão sobre a prática acontece somente com os sujeitos investigados? Ou o pesquisador também é instigado a refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas pela motivação que o tema lhe causa?

## Referências

- Alarcão, I. (1995). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2008). A formação do professor reflexivo. In I. Alarcão, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandszajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Antolini, R. (2007). *Professor universitário: Um inventário de significados* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Araújo, T. S., Lima, F. D., Oliveira, A. C., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93-105. doi: 10.1590/1808-057x201512230.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogman, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, M. C. B. (2007). Casos de ensino: Instrumentos de análise da prática docente. *Sitientibus*, (36), 127-142.
- 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.
- Cabaroglu, N. (2014). Re-visiting the theory and practice gap through the lens of student teacher dilemmas. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 89-109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n2.10>.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In L. M. V. Angulo (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-38), Murcia: Editorial Marfil.
- Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational.
- Ching, C. P. (2011). Preservice teachers' use of educational theories in classroom and behavior management course: A case based approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1209-1217. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.355>.
- Ching, C. P. (2014). Linking theory to practice: A case-based approach in teacher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 280-288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1425>.
- Clark, C. M., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31. <https://doi.org/10.1177/002248718603700506>.

- Clark, M. C., & Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. C. Wittrock (Org.). *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2a. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: A docência e sua formação. *Educação*, 3(54), 525-536.
- Domingues, I. C. (2007). *Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- 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, São Carlos. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2299>.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (8a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (2009a). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Garcia, C. M. (2009b). A identidade docente: Constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131. Disponível em <http://formacao docente.autenticaeditora.com.br>.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Gomes, R. (2010). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. Minayo, *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Grohmann, M. Z., & Ramos, M. S. (2012). Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: Percepção de mestrandos de administração. *Revista Avaliação Campinas*, Sorocaba, 17(1), 65-86. doi: 10.1590/S1414-40772012000100004.
- Gunn, A. A. (2011). *Developing a culturally responsive literacy pedagogy: Preservice teachers, teaching cases, and postcard narratives* (Doctoral Dissertation). Recuperado de Proquest. (AAT3432801). Disponível em: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4780&context=etd>.
- Gunn, A. A., Peterson, B. J., & Welsh, J. L. (2015). Designing teaching cases that integrate course content and diversity issues. *Teacher Education Quarterly*, 42(1), 67-81.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Laffin, M. (2015). Graduação em Ciências Contábeis – a ênfase nas competências: Contribuições ao debate. *Education Policy Analysis Archives/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1844>.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194. <https://doi.org/10.17763/haer.55.2.56142234616x4352>
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, E. F. (1996). *Começando a ensinar: Começando a aprender?* (Tese de Doutorado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Lourencetti, G. C. (1999). *Procurando 'dar sentido' a práticas pedagógicas na 5ª série: Analisando dificuldades e/ou dilemas de professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Martins, G. A., & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Merseth, K. K. (1991). *The case for cases in teacher education* (Monograph). American Association for Higher Education, Washington.
- Merseth, K. K. (1994). *Cases, case methods, and the professional development of educators*. *ERIC Digest*. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401272.pdf>.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. (pp. 722-744). New York: Macmillan.
- Michelat, G. (1982). *Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia, crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (3a ed.). São Paulo: Polis.
- Mínayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (Org.). (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (30a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mizukami, M. G. N. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In A. M. M. R. Reali, & M. G. N. Mizukami (Org.). *Formação de professores*. São Carlos: EDUFSCar.
- Mizukami, M. G. N. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *Anais do Nono Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino*, Águas de Lindóia.
- 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: Papyrus.
- Mizukami, M. G. N. (2002). Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In A. M. M. R. Reali, & M. G. N. Mizukami. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, INPED, COMPED.
- Mizukami, M. G. N. (2005, 2006). Aprendizagem da docência: Professores formadores. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 1-17.
- Nono, M. A. (2005). *Casos de ensino e professoras iniciantes* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2001). Aprendendo a ensinar: Futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *Anais da Vigésima Quarta Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2002). Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 83(203-04-05), 72-84. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906>.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. G. N. (2008). *Casos de ensino como ferramenta de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental*. Recuperado de [www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead\\_consideracoes\\_gerais.doc](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_consideracoes_gerais.doc).
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2008). *O regresso dos professores. Livro da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas* (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2005). *Docência no ensino superior* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinto, C. L., Barreiro, C. B., & Silveira, D. N. (2010). Formação continuada de professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, 7(1), 1-14.
- Rocha, S. A. (2012). Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação. *Ensino em Revista*, 19(1), 159-166.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência sobre a ação e a prática como liberação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. (pp. 63-96). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioners: How professionals think in action*. New York: Belsic Books.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Shulman, J. H. (2002). *Case methods as a bridge between standards and classroom practice*. Disponível em: <http://www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.2307/1175860>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, (57)1, 1-22. <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 contemporanea. In M. C. Witrock. *La Investigación en el estudio de la enseñanza I. Enfoque, teorías y métodos*. (pp. 9-91), Barcelona: Paidós.
- Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers' thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 399-421. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9047-6>.
- Tardif, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIFPE.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2001). As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. *Seminário Avançado ministrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos*, Mimeo, Porto Alegre.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.
- Wassermann, S. (1993). *Getting down to cases: Learning to teach with case studies*. New York: Teachers College Press.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemmas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (2000). Formação de professores: Contato direto com a realidade de escola. *Presença Pedagógica*, 6(34), 5-15.
- Zeichner, K. M. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 1-28.

## Sobre o Autores

### **Vilma Geni Slomski**

Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - UNIFECAP

vilma.geni@fecap.br

URL: <http://lattes.cnpq.br/4037547425398159>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-8207>

Pós-doutorado na área de Educação e Pesquisa Contábil, pelo programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - EAC/FEA/USP. Doutorado e Mestrado em Educação - área Educação Especial - Faculdade de Educação da USP - FEUSP. Licenciatura plena em Pedagogia pela UNOESC, Chapecó - SC. Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis do Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado UNIFECAP/SP. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório FECAP de Educação e Pesquisa Contábil.

### **Jessica Barros Anastácio**

Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - UNIFECAP

jessica\_anastacio@hotmail.com

URL: <http://lattes.cnpq.br/6619696761591273>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-6980>

Mestre em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP/SP. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade São Judas Tadeu - SP.

Professora do Centro Universitário da Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP.

### **Adriana Maria Procópio de Araujo**

Universidade de São Paulo – USP.

amprocop@usp.br

URL: <http://lattes.cnpq.br/3907440088436844>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-3244>

Livre Docente pela USP em 2005. Pós-doutorada em Educação pela UFSCar (2011), Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Pós-doutorada no College of Law, University of Illinois (bolsa FAPESP 2012-2013). Pesquisadora na University of Illinois em 2016-2017, Law School. Doutorado e Mestrado em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA-USP. Graduação em Administração de Empresas (1989). Graduação em Ciências Contábeis (1991). Professora Titular da Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da USP – FEARP. Atua no Departamento de Contabilidade. Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da FEARP-USP.

### **Valmor Slomski**

Universidade de São Paulo – USP.

valmor@usp.br

URL: <http://lattes.cnpq.br/9175066076902408>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-293X>

Doutor e Mestre em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Bacharel em Ciências Contábeis pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - UNOESC (1984). Professor e Pesquisador do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (EAC/FEA/USP). Atual chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - EAC/FEA/USP. Líder do Grupo de Pesquisa em Controladoria e Contabilidade de FEA-USP.

### Ronaldo Frois de Carvalho

Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - UNIFECAP  
rfcarvalho@fecap.br

URL: <http://lattes.cnpq.br/1678390500100525>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0870-0856>

Doutor em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Mestre e bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP/SP. Professor e Coordenador do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP. Atualmente Pró-Reitor de Graduação do Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - UNIFECAP.

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 33

9 de março 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síganos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Verónica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación, UNAM,  
México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico  
(IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago,  
Chile

**Antoni Verger Planells** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel