

**Professores do ensino superior:** processos de desenvolvimento profissional e a base de conhecimentos para a docência

**Teachers in higher education:** processes of professional development and the base for teaching knowledge

Amali de Angelis Mussi<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que atuam no Ensino Superior. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com professores formadores de professores, por meio do uso do método de casos e casos de ensino (Shulman, 1987). Os participantes da pesquisa analisaram dois casos de ensino que contemplavam situações pedagógicas enfrentadas por diferentes professores do Ensino Superior, e, além disso, elaboraram um caso de ensino a partir de situações vividas no contexto universitário. No estudo realizado, procurou-se investigar possibilidades do uso de casos de ensino como instrumentos e estratégias capazes de explicitar: os conhecimentos/saberes da docência, os componentes da base de conhecimento para o ensino; os processos de raciocínio e de reflexão apresentados e/ou mobilizados pelos professores de ensino superior em relação às práticas escolares valorizadas e descritas por meio da análise e da elaboração de casos de ensino. Portanto, especificamente neste trabalho, focalizam-se os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica docente, manifestos por professores do ensino superior, com a análise realizada pelos participantes de um dos casos de ensino – que envolvia diretamente o processo de ensino e aprendizagem no contexto da docência universitária. Apresenta, nos resultados, a

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana.  
E-mail: amalimussi@hotmail.com

base de conhecimentos que fundamentam o exercício profissional dos professores investigados e as suas próprias teorias sobre o ensino universitário. Evidencia que a metodologia de casos se constitui em importante estratégia de investigação para promover processos de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Professores de ensino superior. Base de conhecimento para o ensino.

## **ABSTRACT**

This paper presents the results of a survey that investigated the professional knowledge that underlie the pedagogical practice of teachers working in Higher Education . The research of a qualitative nature, was developed with teacher trainers of teachers, through the use of the method of cases and teaching (Shulman , 1987 ) . Research participants examined two cases of education contemplated pedagogical situations faced by different teachers of Higher Education, and, moreover, developed a case of learning from situations experienced in the university context. In this study, we sought to investigate possibilities of using cases as teaching tools and strategies to make explicit that the skill / knowledge of teaching, the components of the knowledge base for teaching ; processes of reasoning and reflection presented and / or mobilized by higher education teachers regarding school practices valued and described through the analysis and the development of teaching cases . Therefore , this work specifically , focus is the professional knowledge that underlie teacher pedagogical practice , manifest by teachers in higher education , with the analysis made by the participants of a teaching cases - which directly involved the process of teaching and learning in the context of university teaching . Presents the results , the knowledge base underlying the professional practice of teachers investigated and their own theories about the university. Shows that the methodology of cases constitutes an important research strategy to promote processes of professional development for teachers in higher education.

**Keywords:** teacher professional development. University teachers. Knowledge base for teaching.

## Introdução

Este trabalho situa-se no campo da Pedagogia Universitária, que tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem, o trabalho e a profissionalidade docente na universidade. Preocupa-se, pois, como dizem Morosini et al. (2003, p. 310), “[...] com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores do Ensino Superior”, no contexto da universidade brasileira.

Busca investigar os conhecimentos profissionais que constituem a base de conhecimentos para o ensino do professor universitário. Parte do princípio de que, apesar de todas as adversidades que caracterizam o exercício da docência, o professor universitário busca cumprir sua principal tarefa: ensinar. Este compromisso é que provocou-nos o desejo de ouvi-lo e, por suas palavras e análises, descobrir o que ele identifica como conhecimentos profissionais. Que conhecimentos valorizam para esse ensino? Que formas de conhecimentos o auxiliam a tomar decisões durante o seu processo de ensino, considerando as suas possibilidades e limites de atuação no contexto escolar? Como constrói seus conhecimentos sobre o ensino? A investigação evidencia, portanto, como o professor do ensino superior identifica os componentes da base de seus conhecimentos para o ensino, também denominado conhecimentos profissionais (MUSSI, 2007), assim como a natureza de seus conhecimentos.

Consequentemente, adquirem importância fundamental para o desenvolvimento desta investigação os estudos desenvolvidos sobre o tipo e a natureza dos conhecimentos que fundamentam a atuação do professor, em especial os trabalhos de Placco (2006), Shulman (1986, 1987, 2002), Wilson, Shulman e Richert (1987), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2000, 2002), Tardif e Lessard (2005), entre outras valiosas contribuições. Embora apresentem diferentes perspectivas

teórico-metodológicas, essas investigações destacam o caráter de continuidade do desenvolvimento profissional docente, apontam sistematicamente a importância da experiência pessoal e da significação dessa experiência na aprendizagem profissional, encaram o professor como profissional capaz de reconhecer e resolver questões de sua prática profissional, construindo, reconstruindo, organizando e utilizando conhecimentos específicos da atividade docente.

Ao buscar na literatura pertinente o instrumento que poderia ser utilizado na investigação dos conhecimentos profissionais de professores universitários, encontramos os estudos desenvolvidos por Nono (2005), Mizukami (2000, 2002), Merseeth (1996), Shulman (1986, 1987), dentre outros, acerca da natureza do conhecimento docente. Tais estudos focalizam casos de ensino como instrumentos fundamentais para a investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente, dentre outras possibilidades de utilização.

Nesta investigação procuramos apreender quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica docente podem ser evidenciados por professores de ensino superior, por meio do estudo de casos de ensino.

A escolha de análise e elaboração de casos de ensino revela uma intencionalidade da pesquisa ora proposta. Considera que há um conjunto de conhecimentos específicos da docência que podem ser explicitados, analisados, revistos e compartilhados pelos professores por meio de processos de reflexão em torno de situações do cotidiano da atividade docente. Por meio da análise e elaboração de casos de ensino realizados pelos professores investigados, devidamente orientados, acreditamos que os professores podem tornar público esse conjunto de conhecimentos, representando-os de modo que possam ser socializados com seus pares e constantemente revistos, avaliados e reelaborados.

Como bem coloca Marcelo Garcia (1999), é necessário considerar os professores como sujeitos cuja atividade profissional os leva a se envolver em situações formais de aprendizagem. São, portan-

to, pessoas que aprendem. Por conseguinte, a formação profissional deveria explorar os modos como eles aprendem novas formas de pensar o ensino, os diferentes tipos de conteúdo necessários ao seu exercício e as condições que facilitam sua própria aprendizagem.

O recorte da pesquisa em tela busca discutir processos de desenvolvimento profissional de professores universitários a partir dos conhecimentos que compõem o modelo construído por Shulman et al. (1987), definido de “base de conhecimento para a docência” (*Knowledge base*), entendido como o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

Para tanto, este trabalho contempla, em sua primeira parte, algumas considerações a respeito do processo de desenvolvimento profissional de professores e dos conhecimentos/saberes profissionais. Em seguida, destacamos o uso de casos de ensino enquanto ferramenta investigativa e formativa. Num terceiro momento, explora-se um dos casos de ensino analisados pelos professores participantes da investigação, procurando explicitar o conhecimento pedagógico de conteúdo e outros conhecimentos envolvidos. Finalizando, apresenta análises mais gerais sobre aspectos do desenvolvimento profissional de professores de ensino superior e a contribuição do uso de caso de ensino na investigação.

Objetivamos, assim, trazer contribuições aos estudos sobre professores que atuam no ensino superior, apontar suas especificidades e possibilitar processos de reflexão e ação que considerem de alguma forma, a necessidade de promoção de processos de desenvolvimento profissional pautado pela intencionalidade pedagógica, pelo comprometimento com a efetiva aprendizagem do aluno.

## **Desenvolvimento profissional docente**

Os estudos voltados para o conhecimento dos processos pelos quais os professores aprendem e se desenvolvem na profissão,

embora não se constituam em uma teoria geral, sistematizada e orgânica, têm oferecido fecundas contribuições à compreensão desse processo complexo, dinâmico, longitudinal. No contexto dessas pesquisas se situam autores como Nóvoa (1992), que afirma que o desenvolvimento profissional implica significar um processo de desenvolvimento pessoal, e estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, de modo a fornecer subsídios aos professores para o desenvolvimento de um pensamento autônomo; Zeichner (1993), que defende a ideia do *continuum*, ou seja, de que aprendemos e nos desenvolvemos profissionalmente ao longo da carreira docente, também assinala a importância de subsidiar o professor com pressupostos teóricos, uma vez que a reflexão baseada em noções teóricas podem contribuir com o desenvolvimento profissional do professor; Shulman (1986), que propõe referenciais teóricos para a investigação do papel do conhecimento sobre o ensino, denominados por ele como “base de conhecimento” para o ensino focado na necessidade de estabelecer os fundamentos de uma base de conhecimentos para que esta torne possível o desenvolvimento profissional e o “processo de raciocínio pedagógico” para explicar o processo pedagógico pelo qual o professor pode transformar a base de conhecimento que possui, em ensino; Marcelo Garcia (1999), que se dedica a estudar o processo de formação e de desenvolvimento profissional do professor em que destaca o valor da prática pedagógica como elemento de análise e de reflexão crítica do professor; Pérez Gómez (1992, p. 110), que valoriza o desenvolvimento profissional pautado pelo ensino reflexivo que possibilite ao professor “[...] aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas formas de teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas.”

Gonçalves (1992) também oferece elementos que contribuem para a nossa compreensão do desenvolvimento profissional, ao considerá-lo consequência da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, entendido como

o resultado de um processo de crescimento pessoal; o desenvolvimento da profissionalização, concebido como desenvolvimento profissional, constituído por um processo de aquisição de competências com vistas à eficácia e organização do ensino; e o desenvolvimento da socialização profissional, centrado nas interações do professor com seu contexto profissional, que, por sua vez, implica a adaptação ao grupo social, às complexidades do contexto em que participa, à troca com seus pares.

Ao observar a síntese dos estudos mencionados anteriormente, sob diferentes perspectivas de análises e com diversidades terminológicas que caracterizam as percepções e investigações dos referidos autores, podemos considerar que estão situados sob a ampla denominação de “paradigma do pensamento do professor”. Em sentido amplo, trata-se de pesquisas focadas no modo como os professores pensam, percebem, conhecem, apreendem e representam sua atividade, sua profissão, articuladas em torno do interesse em compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Em síntese, com base nos referenciais privilegiados nesta seção para a compreensão do que o presente estudo valoriza para o processo de desenvolvimento profissional, destacamos algumas dimensões que se movimentam e se integram nesse processo, e estão integralmente associadas aos princípios que se articulam e se implicam na formação de professores: o desenvolvimento profissional implica o desenvolvimento pessoal, ao conceber o professor como pessoa e profissional, como sujeito que interage e aprende (sozinho ou em grupo) com autonomia, em busca da auto-realização; o desenvolvimento social, ao considerar que a socialização profissional possibilita, por meio das interações com seu meio profissional, a produção de conhecimentos profissionais; o desenvolvimento cognitivo, ao considerar que o professor desenvolve um corpo próprio de conhecimentos, produto das experiências, da aquisição de preceitos teóricos e do processamento do conjunto de conhecimentos do

contexto real do ensino; o desenvolvimento didático-pedagógico, ao considerar o professor como um profissional que reflete sobre sua atividade docente, entendendo a reflexão fundamentada em conteúdos como geradora de conhecimentos e estratégias metacognitivas que permitam ao professor “[...] conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria atividade docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 153); e o desenvolvimento da profissionalidade, ao considerar a docência como profissão, em que as condições de trabalho, as políticas educacionais e o contexto de atuação repercutem na imagem pessoal e social da profissão docente, no próprio processo de socialização profissional e no desenvolvimento de sua profissionalidade (MUSSI, 2007).

### **Base de conhecimentos para o ensino**

Investigações referentes à base de conhecimento profissional para o ensino – aqui entendida como um corpo teórico de compreensões, conhecimentos e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (SHULMAN, et al, 1987) – têm seguido orientações teóricas e metodológicas diversas, propondo diferentes entendimentos sobre os seus componentes, as suas características e origens.

Dentre diferentes estudos, destacam-se os realizados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que abordam a temática dos saberes docentes e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Os autores defendem a tese de que os saberes estão relacionados com o trabalho, mostram que eles têm origem social e são construídos a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. Em seus estudos classificam os saberes docentes em saberes

peçoais; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Reconhecendo o caráter polissêmico que caracteriza o saber docente, Tardif (2002, p. 60) considera que a prática docente é o componente nuclear que promove a integração de diferentes saberes e que possibilita relações diferenciadas e personalizadas com os saberes. Em decorrência dessa consideração, o autor situa o saber docente como múltiplo, plural, presente, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da formação profissional, da socialização com os pares, entre outros (TARDIF, 2002, p. 36).

Outra autora que analisa e enriquece a compreensão sobre os saberes da docência é Placco (2006), que, em estudo sobre as dimensões que estão presentes na formação e no trabalho do professor, apresenta um conjunto de saberes constituidores da formação docente, definidos como dimensões da formação: humano–interacional; técnico-científica; ética e política; da formação continuada; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico–reflexiva; avaliativa; estética; cultural e ética. Trata-se de um conjunto de dimensões que ocorrem simultaneamente, de forma sincrônica, ainda que apresentem eventuais relevos e movimentos de uma dimensão à outra, em determinadas situações da prática docente.

Os trabalhos de Shulman (1986) e de Shulman, Wilson e Richert (1987), investigam os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria. Ao estudarem sobre o que sabem os professores a respeito dos conteúdos que ensinam, apresentam um modelo com os componentes da base de conhecimento profissional para o ensino. Sugerem que os professores, ao tomar decisões sobre suas aulas, lançam mão de diversos tipos de conhecimentos,

dentre eles: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimentos dos alunos e de suas características, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais. Esses tipos descritos são agrupados por Shulman et al (1987) em conhecimento de conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico (ou conhecimento pedagógico geral) e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dentre todos os conhecimentos que compõem o modelo construído da base de conhecimentos para a docência, o conhecimento pedagógico do conteúdo merece relevo. Representando uma combinação entre conhecimento da matéria e conhecimento do modo de ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado por Shulman et al (1987), como um novo tipo de conhecimento que se destaca por ser específico da docência e por ser desenvolvido pelo professor, ao tentar ensinar um tópico em particular a seus alunos. É considerado um novo conhecimento porque é revisto e melhorado pelo docente – que faz uso de outros tipos de conhecimento (dos alunos, de outros conteúdos específicos, do currículo, etc) – de modo que o conteúdo seja de fato compreendido pelos alunos. Pressupõe uma elaboração pessoal do professor quando se confronta com o processo de transformar em ensino o conhecimento que possui do conteúdo, por meio de formas de atuação pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variadas habilidades e aos vários repertórios apresentados pelos alunos. Portanto, nesse tipo de conhecimento incluem-se todas as formas de que o professor faz uso para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, construção de metáforas, demonstrações, situações-problemas, experimentações, explicações, exemplos, representações gráficas ou visuais, entre outros.

Nesse estudo, partimos do pressuposto de que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo o

domínio de seu campo específico de conhecimentos, tendo em vista a longa trajetória escolar já percorrida, suas especializações e experiências realizadas por conta da busca de titulações acadêmicas. Pode-se até dizer que o professor universitário possui, minimamente, o conhecimento denominado por Shulman et al (1987) de conhecimento de conteúdo específico. Entretanto, a especificidade da docência requer, além do conhecimento de conteúdo específico, o conhecimento de conteúdo pedagógico, que são os conhecimentos pedagógicos necessários à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Certamente, esse tipo de conhecimento também não é o único necessário ao professor universitário, nem mesmo suficiente para garantir um bom ensino. Na verdade, temos por hipótese que o conhecimento de conteúdo pedagógico, por poder determinar a forma pela qual o professor mobiliza o conhecimento de conteúdo específico, anuncia seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Diante das transformações que caracterizam a sociedade atual, em que as novas tecnologias demandam novas habilidades cognitivas, o conhecimento pedagógico do conteúdo apresenta, no nosso ponto de vista, a possibilidade de o professor conseguir garantir aos alunos acesso a conhecimentos consistentes, para participarem da e intervirem na vida social produtiva, e aprendizagens significativas, que lhes facultem buscar, investigar, selecionar, estabelecer relações, produzir, avaliar e aplicar esses conhecimentos trabalhados com a flexibilidade necessária às diversidades do mundo contemporâneo.

### **A pesquisa: algumas considerações**

Diante dos objetivos investigativos já anunciados, a perspectiva qualitativa de pesquisa e o uso de casos e método de casos constituíram-se em escolhas intencionais para a investigação proposta. Para tanto, a proposta de investigação envolveu *intervenções pedagógicas*, que consistiram na análise de dois casos

de ensino e na elaboração de um caso de ensino, a partir da própria experiência profissional.

Os casos de ensino são situações de ensino originadas da prática cotidiana da docência, detalhadamente descritas, que, ao retratarem a prática pedagógica, podem possibilitar que os professores reflitam sobre eventos ocorridos em um determinado contexto. Isso significa dizer que os casos de ensino apresentam situações práticas — a maneira pela qual um professor ensinou determinado assunto ou o modo como um professor lidou com dilemas da profissão ou resolveu um problema específico. Constituem, portanto, um retrato de uma situação enfrentada por um professor; apresentam uma variedade de abordagens possíveis sobre um determinado problema. Para Shulman (1986), os casos de ensino, ao possibilitar a reflexão sobre a própria prática, tornam-se uma unidade de análise reflexiva que ajuda na organização do processo de reflexão do professor.

Shulman et al (1987) explicam que o uso de casos de ensino adquire sentido quando a intencionalidade do professor ou do pesquisador, considera necessário provocar o uso do raciocínio, do discurso e da memória profissional. Ao analisar ou elaborar um caso de ensino, requer do professor o uso de processos cognitivos, como análise, comparação, atribuição de significados e solicita o exercício da escolha, a explicitação e justificativas de suas concepções e tomadas de decisões, situadas em contextos históricos e sociais.

Nono (2005) ressalta que a utilização de casos de ensino em investigações sobre o professor e em processos de formação de professores tem sido realizada com base em duas perspectivas: os professores podem ler, refletir e analisar casos anteriormente elaborados, assim como redigir casos relacionados a experiências pessoais vividas em situações de ensino.

As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, mediante a resolução de questões entregues com o caso, com o objetivo de orientar a atenção de quem analisa o caso nos aspectos mais importantes (NONO, 2005). Essas análises também

podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, ser discutidas em grupos maiores. Além de permitir que os professores exercitem sua capacidade de análise de situações práticas de ensino, parecem garantir acesso a ricas informações sobre processos de desenvolvimento profissional e de construção do pensamento docente. Nesse sentido, um caso de ensino contempla, pelo menos, a combinação de quatro atributos: “intenção, possibilidade, julgamento e reflexão” (SHULMAN, 1996, p. 208).

Cabe reiterar que o presente estudo contempla os resultados da análise de um dos casos de ensino analisados pelos professores formadores, sujeitos da investigação, denominado *O dilema de Ricardo*. Trata-se de um caso que focaliza situações de ensino vividas no cotidiano da docência por um professor do ensino superior, com o nome fictício de *Ricardo*, formado em engenharia naval, cuja aproximação com o ensino universitário ocorreu, a princípio, por conta da pesquisa. Nesse caso, o professor relata, entre várias situações de ensino que vivenciou, duas experiências acadêmicas para o desenvolvimento de conhecimentos no ensino superior. Uma que considerou bem-sucedida com um grupo de alunos, o que o fez tentar propor a mesma estratégia utilizada com um outro grupo de alunos, mas que não deu certo, gerando dúvidas no protagonista do caso sobre como ensinar, motivar, relacionar-se com alunos, avaliar a aprendizagem, sair da “rotina pedagógica”, entre outros aspectos, dúvidas essas que, conforme narra, interferiram na sua maneira de ser o professor que atualmente é.

O propósito da análise desse caso de ensino consiste em permitir que os professores investigados se coloquem no lugar de *Ricardo*, personagem do caso analisado, para apresentar interpretações de como conduziram as situações pedagógicas por ele apresentadas; conhecer situações de ensino que os professores já vivenciaram e vivenciam no contexto da docência no ensino superior, de modo que a pesquisadora possa apreender a forma como os professores investigados procuram transformar

conhecimentos em ensino, ou seja, a análise buscou identificar o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAM et al, 1987), tipo de conhecimento que revela o entrecruzamento entre o conteúdo específico da matéria e o conhecimento pedagógico.

Participaram do estudo quatro professores de uma instituição de ensino superior, localizada no Estado de São Paulo, selecionados com base nos seguintes critérios: a) que estivessem atuando no ensino superior, em cursos de licenciatura; b) que apresentassem uma formação diversificada, licenciados e bacharéis; c) que estivessem dispostos a participar da investigação, analisando e elaborando casos de ensino.

Por meio da análise do caso de ensino, conseguimos obter dados de modo a responder aos objetivos previstos nesta investigação. Nesse sentido, procuramos destacar e partilhar algumas das aprendizagens apreendidas com a realização desta investigação e possíveis implicações e contribuições para a docência no ensino superior, considerando seus processos de formação e de desenvolvimento profissional.

## **Resultados e discussões**

O caso de ensino *O dilema de Ricardo* possibilitou aos professores participantes da investigação anunciar análises em torno dos conhecimentos pedagógicos que possuem e dos quais se utilizam para ensinar conhecimentos específicos da matéria, de modo a transformar conhecimentos em ensino.

Nas análises que apresentam, integrar o conhecimento específico da matéria com o conhecimento do modo de ensinar é uma preocupação observada quando relatam atividades de ensino que desenvolvem no ensino superior. Nesse sentido, os professores relatam, que consideram como um fundamento básico do conhecimento do conteúdo da matéria a capacidade do professor em selecionar o que daqueles conhecimentos é realmente importante de ser traba-

lhado para a aprendizagem do aluno, priorizando formas, estratégias e possibilidades desses conhecimentos (Shulman, 1986).

*"[...] Acredito que ensino é transmissão e desenvolvimento de conhecimentos e de valores, de forma que os alunos não ajam apenas como um aprendiz, no sentido de ficar reproduzindo o que foi passado pelo professor. A aprendizagem está ligada ao ensino, um aluno aprendeu algo quando consegue utilizar o que foi transmitido para resolver novas situações problemas. Tanto professor quanto aluno aprendem muito mais quando existe uma interação entre o ato de ensinar e o ato de aprender" (Wagner).*

*"[...] O professor precisa, em primeiro plano, selecionar o conhecimento científico realmente importante para a formação do aluno, e promover formas para que eles (alunos) possam aprofundá-lo e diversificá-lo" (Isaac).*

Pelas análises que os professores apresentam, identificamos que o foco nuclear da atividade docente, no trabalho com o conhecimento específico da matéria é a aprendizagem do aluno, promovida pela valorização do desenvolvimento de sua própria atividade intelectual, pela articulação dos conhecimentos teóricos com atividades de pesquisa e de investigação sobre o cotidiano da docência, e ainda, em articulação com conhecimentos de outras áreas do currículo.

*"[...] "Eu enxergo o aluno como um interlocutor real. Eu não tenho mais medo do aluno. Eu o considero um parceiro na viagem que vai ser empreendida, que inclui muito mais coisas do que uma bagagem cognitiva. Eu gosto de saber muito para ter o prazer de poder falar sobre as coisas com paixão e conhecimento. Aconteceu algumas vezes de eu não conseguir isso e o meu curso foi uma merda. Eu não conseguia estabelecer essa relação com os alunos. Eu acho que os alunos gostam de perceber que você sabe muito. Mas, ao mesmo tempo, não querem só isso do professor. Eles esperam mais: eles esperam encantamento, saberes, não só conhecimento científico" (Cecília).*

Com o objetivo de ensinar um conteúdo específico da matéria, os professores procuram combinar diversos tipos de conhecimento, re-elaboram o assunto a ser ensinado. Ou seja, os professores imprimem uma marca pessoal no desenvolvimento de suas aulas. No relato abaixo, Cecília apresenta um episódio de ensino em que procurou articular o conhecimento de um assunto específico com conhecimentos de conteúdo pedagógico que estão incluídos na base de conhecimento definida por Shulman (1987) conhecimento de abordagens teóricas que fundamentam o seu ensino; de manejo de classe; de estratégias pedagógicas; de organização do conhecimento e de planejamento de atividades, entre outros. Assim ela relata

*“Teve um grupo em que consegui realizar um trabalho de ponta a ponta [...] Neste caso, eu dividia a aula em momentos: no primeiro, propunha uma vivência em grupo (o grupo era pequeno), falávamos, em seguida, sobre ela. Depois, passava a uma apresentação sobre um tema, por exemplo, a argumentação, a partir de alguns conhecimentos prévios deles sobre o tema, que normalmente eu registrava na lousa. A aula ia fluindo agradavelmente. Depois, no terceiro momento, eu buscava com eles elementos novos que pudessem ilustrar o tema, como filmes, livros, relatos de caso, memórias de família. Então decidíamos algo para o próximo encontro, a partir dessas sugestões. Durante esse intervalo, eu e eles nos preparávamos para o próximo encontro, lendo e pesquisando sobre o assunto, e assim foi até o final” (Cecília).*

Esse relato descrito por Cecília revela que ensinar um conteúdo específico da Língua Portuguesa significa envolver seus alunos em atividades que produzam algum sentido para eles. Dessa forma, a professora demonstra a preocupação em não trazer para os alunos o conhecimento pronto, mas privilegia a construção coletiva do conhecimento pela investigação, análise, interpretação e aplicação de conhecimentos com a perspectiva que se tornem significativos para os alunos. A forma de agir da professora dividindo a aula em

momentos coletivos articulados pela sua intervenção, registro e pela busca com os alunos de novos elementos que pudessem aprofundar e ilustrar a temática desenvolvida está relacionada ao seu conhecimento profissional, com base em conhecimentos e experiências construídas em seu processo de desenvolvimento profissional.

Observamos que os relatos expressam que compreendem o professor como um profissional que tem a responsabilidade na formulação de propósitos e metas de seu trabalho, bem como dos procedimentos que considera os mais adequados para atingir os objetivos cognitivos desejados na aprendizagem do aluno. E ainda consideram que, para atingir os propósitos estabelecidos para o ensino, necessitam fundamentar teoricamente as tomadas de decisão no exercício da docência, na direção de uma prática pautada pela curiosidade cada vez mais intencional e menos ingênua (FREIRE, 1996).

*“Para conseguir transformar o conteúdo ensinado em aprendizagem construída pelos alunos, eu procuro avaliar, em primeiro lugar, que referenciais estão sustentando o meu conhecimento. [...] Se tenho como objetivo formar professores críticos, capazes de analisar suas teorias e práticas e avaliar as consequências do seu ensino sobre os seus alunos, eu preciso, muito mais do que eles, refletir sobre o meu ensino e os efeitos que ele está gerando nos meus alunos. [...] O professor tem que ter claro para si as condições sociais reais nas quais sua prática está inserida. E não pode julgar que só depende da sua matéria, [...] um se faz com o outro, tanto na troca de conhecimento com os pares como nas relações entre professor-aluno e conhecimento. [...] Ainda assim, temos que estar preparados para diferentes possibilidades de resultados” [...] (Isaac).*

*“Eu diria que eu aprendo porque eu ensino. No percurso de encontrar um modo de ensinar da melhor maneira possível, eu extraio estratégias para aprender também como sujeito do meu próprio processo. Muitas vezes, eu me proponho a ensinar algo que ainda não consigo entender muito bem; então eu percebo que vou procurando uma maneira em mim de compreender,*

*pode ser, por exemplo, partindo de uma leitura mais atenta sobre a etimologia das palavras envolvidas no tema da aula. Eu testo em mim essa metodologia; daí eu vou procurar uma maneira diferente de ensinar aquilo, tão surpreendente quanto foi a minha própria. Às vezes, eu já sei um jeito certo, eu não improviso nada; às vezes, eu sinto que preciso criar algo novo, diferente, inusitado para falar daquilo. Eu tenho um vício de querer mais falar do que ouvir. Eu já sei disso, então, na sala de aula, eu procuro testar a minha capacidade de ouvir mais o aluno e não me afastar muito dessa postura” (Cecília).*

Os professores também analisaram o que poderiam ter feito em determinadas situações de ensino, no caso, no lugar de *Ricardo*, o protagonista do caso de ensino. Especificamente em relação à proposta de ensino relatada por *Ricardo* para trabalhar um conteúdo específico da matéria, encontramos, nas análises dos nossos professores, que nenhum deles concordou com o encaminhamento dado à proposta apresentada pelo protagonista do caso. De maneira geral, os participantes desta investigação consideram que *Ricardo* não acreditava na atividade que propôs aos alunos. Também relatam que faltou interesse pelo conhecimento dos alunos e habilidade em *Ricardo* para articular o conhecimento específico da matéria com os objetivos da atividade proposta e com os procedimentos didáticos, que, segundo os professores, deveriam ser diversificados e envolver situações mais problematizadoras para o desenvolvimento do ensino. Assim, selecionamos duas análises para abordar a questão

*“Acho que agiria de maneira similar, porém tentando envolver todo o grupo no trabalho “diferenciado”.Uma opção para tentar sanar o problema seria trabalhar o conhecimento clássico com a turma toda e montar um grupo de estudos com os interessados, explorando novos problemas e soluções. Aliado a esse trabalho seria necessário um trabalho de conscientização dos alunos, quanto à importância do método experimental. [...] Acredito que o uso de equipamentos de baixo-*

custo (reciclados) seria muito proveitoso para o Prof. Ricardo. [...] Não gosto muito do método utilizado por ele no laboratório (experimentos prontos com kits). Nesse tipo de abordagem, o aluno lê a teoria, realiza os experimentos e compara os resultados com a teoria. Gosto mais do processo inverso (como a ciência funciona): primeiro faz-se a investigação científica e depois tenta-se montar uma teoria. Depois comparamos a teoria encontrada com a da literatura. É muito mais prazeroso e eficiente” (Alberto).

“Acho que o professor Ricardo poderia ter ido um pouco além do que foi, acreditado mais na possibilidade de construção do conhecimento com seus alunos. Mas também penso que sua atuação como professor não encontra muito espaço para ser diferente. É difícil para um professor se sentir confortável se assumir uma postura mais desconfiada em relação ao “já posto”. O fato de ele ser de uma área exata também contribui para isso, em que a crença em saberes sistematizados é mais rígida. No meu caso, penso que eu teria, diante do sucesso da experiência com os oito alunos, me embalado mais para estender meu entusiasmo aos demais. O meu modo de abordagem seria mais provocativo do que o dele, eu teria me inflamado e argumentado mais com os outros a respeito da experiência, a fim de convencê-los a aderirem à novidade, provocaria mais com situações desafiadoras” (Cecília).

Os relatos dos professores destacados para análise nos permitem entender que eles não consideram o ensino como a fonte de aprendizagem, mas sim a ação do sujeito. Com um olhar minucioso sobre as análises apresentadas pelos professores, podemos reafirmar que é pela participação que o aluno revela a sua aceitação, compreensão, seu envolvimento ou não-envolvimento com os conhecimentos trabalhados nas disciplinas. Como Tardif e Lessard (2005, p. 31, grifos do autor) assinalam, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”.

## Considerações finais

Com a análise do caso de ensino *O dilema de Ricardo* constatamos que os professores participantes foram capazes de não apenas explicitarem conhecimentos que fundamentam suas práticas, ao analisá-las, mas também de refletir criticamente sobre elas. Seus relatos, inicialmente centrados na descrição de seu percurso profissional, com episódios vivenciados na prática pedagógica, passaram a apresentar análises críticas e problematizações ao caso de ensino e às suas próprias teorias sobre o ensino e a aprendizagem, demonstrando assim capacidade de refletir sobre a própria prática, fundamentados em aportes teóricos. Os dados apresentados revelam que os professores reconhecem a base de conhecimentos que orientam seus processos de tomada de decisão em situações de ensino. Podemos considerar que, de certa forma, esse reconhecimento possibilita aos professores repensá-los, reconstruí-los ou fortalecê-los. Nesse sentido, a análise de casos de ensino contribuiu para o processo de desenvolvimento profissional dos professores de ensino superior participantes desta investigação.

## Referências

GAUTHIER, C., et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996, p. 722-744.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABROMOWICZ, A. ; MELLO, R. R. **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, Papyrus, 2000. p. 139-162.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002. p. 151-174.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

PLACCO, Vera M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 13, 2006: Recife. **Anais...** Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE, 2006. p. 251-262.

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986. p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Toward a pedagogy of cases. In: SULMAN, J. (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College: London: Colúmbia University, 1992, p. 1-30.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco, Jossey-Bass, p. 1-27, 2004.

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; RICHERT, A. E. '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD,

J. (Org.) **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell Educational Limited, 1987. p. 104-124.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. **Anais...** p. 112-128.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, Pannomica, 1991, p. 215-233.

WASSERMAN, S. **Getting down to cases**: learning to teach with cases studies. New York: Teachers College: London: Colúmbia Univerty, 1993.