

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CASSIA MESSIAS PONS AYRES

**A REFLEXÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE
UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA**

CURITIBA

2019

CASSIA MESSIAS PONS AYRES

**A REFLEXÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE
UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 /1636

A985r
2019 Ayres, Cassia Messias Pons
A reflexão como possibilidade de aprendizagem da docência de uma professora universitária / Cassia Messias Pons Ayres ; orientadora, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. -- 2019
136 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.
Bibliografia: f. 106-113

1. Professores – Formação. 2. Ensino superior. 3. Docência. 4. Prática de ensino – Análise. 5. Reflexão. 6. Contabilidade – Estudo e ensino.
I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 877
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Cassia Messias Pons Ayres

Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, reuniu-se às 14h, na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.^a Dr.^a Larissa Cerignoni Benites, Prof.^a Dr.^a Elisangela Ferretti Manffra e Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb para examinar a Dissertação da mestrand **Cassia Messias Pons Ayres**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A aluna apresentou a dissertação intitulada "**A REFLEXÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15h20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: sugere-se três publicações: uma contrastando a visão integrativa com os resultados; outra sobre os efeitos dos argumentos práticos na aprendizagem docente; e a continuidade dos estudos na implementação dos argumentos práticos.


Presidente:

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Larissa Cerignoni Benites



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Elisangela Ferretti Manffra



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO

O propósito dessa pesquisa foi compreender em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para a docência no ensino superior, tendo como base da investigação as situações de ensino da professora universitária de contabilidade e pesquisadora que a realizou. O referencial teórico se constituiu a partir das pesquisas empreendidas por Drudi (2008); Howey (1985) e García (1999) sobre aprendizagem docente no ensino superior, somadas às contribuições de Altet (2000, 2008) sobre a importância da análise das práticas. As pesquisas de Van Manen (1977), Schön (1983, 2000), Gibbs (1988), Zeichner; Liston (1990) e Valli (1997) permitiram a compreensão dos diferentes modelos de práticas reflexivas do professor. Alguns dispositivos para o desenvolvimento do processo reflexivo foram investigados, tais como: a gravação de vídeos (OSTROSKY e colab., 2013; TURNEY, 1970); os diários livres de pesquisa (WEST e ALEXOPOULOU, 1993; ZABALZA, 1994); as questões sobre a prática (ORLAND-BARAK e YINON, 2007); o ensino de didática (MARTINS, 1992); e o dispositivo de análise das práticas (BORGES e GERVAIS, 2015; FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993), escolhido para ser aplicado nessa pesquisa. A abordagem qualitativa de procedimento autobiográfico (CRESWELL, 2014) e o dispositivo de análise das práticas propiciaram o alcance dos objetivos geral e específicos que guiaram a pesquisa. A coleta de dados foi dividida em duas fases: a elaboração dos diários de bordo a partir da realidade da docente e a realização de entrevistas gravadas entre a docente, o interlocutor crítico e a orientadora, que também atuou como interlocutora crítica. A análise dos dados foi realizada a partir da aplicação dos ciclos de codificação propostos por Saldaña (2013), analisados no software ATLAS.ti. Dentre os resultados obtidos, constatou-se a presença de aprendizagens necessárias à docência nos argumentos iniciais elaborados pela docente. A análise do percurso reflexivo demonstrou uma intensa imersão nas experiências vividas pela docente e no compartilhamento de responsabilidades com os interlocutores críticos. Averiguou-se, também, que as aprendizagens identificadas nos argumentos iniciais se confirmaram nos argumentos práticos validados, apontando para ações de transformação da prática docente. Finalmente, concluiu-se que refletir sobre a própria prática utilizando o dispositivo de análise das práticas oportuniza a tomada de consciência e, assim, contribui totalmente para a ressignificação das ações, o aprimoramento e a transformação da realidade docente. A pesquisa apresentou como limitantes alguns fatores relacionados às condições do uso do dispositivo de análise das práticas, tais como: o tempo oportuno para a apropriação do dispositivo e a dificuldade de conciliar as agendas dos participantes para a realização do percurso coletivo do dispositivo.

Palavras-chave: Dispositivo de Análise das Práticas. Reflexão sobre a Própria Prática. Ensino Superior. Docência. Contabilidade.

ABSTRACT

My purpose with this research was understand to what extent reflective practice contributes to teaching in higher education, basing my inquiry on a diary of my own experiences how accounting teacher. My theoretical framework involves teacher learning (DRUDI, 2008; HOWEY, 1985; GARCÍA, 1999) added to Altet's (2000, 2008) contribution to the importance of analysis of practices. Research by Van Manen (1977), Schön (1983, 2000), Gibbs (1998), Zeichner and Liston (1990), and Valli (1997) allowed me to understand different models of reflective practice for faculty. I studied and employed some instruments for the development of reflective practice, such as: video recording (OSTROSKY et al., 2013; TURNEY, 1970); research diaries (WEST; ALEXOPOULOU, 1993; ZABALZA, 1994); guiding questions (ORLAND-BARAK; YINON 2007); the teaching of didactics (MARTINS, 1992); and an instrument for analysis of practices (BORGES; GERVAIS, 2015; FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1993). I employed a qualitative autobiographical approach (CRESWELL, 2014) and analysis of practices to achieve both the general and the specific research objectives. Data collection was divided into two phases: composing diaries from my teaching experience; and conducting and recording interviews between myself, the critic interlocutor, and my advisor, who was also the critic interlocutor. Data analysis involved coding cycles proposed by Saldaña (2013) and was done within the software ATLAS.ti. Amid the obtained results, I found the presence of learning experiences needed for teaching among my initial arguments. Analyzing the reflective path revealed an intense immersion experienced by myself and the sharing of responsibilities with the critic interlocutors. I also found that the learning experiences identified in my initial arguments have been confirmed by my validated practical arguments, pointing towards actions of transformation of the teaching practice. I concluded that reflecting on my own practice through analysis of practices enables insight into teaching practice and contributes to both the resignification of action as well as to improving and transforming the teaching profession. This research was limited by some factors related to the employment of analysis of practices, such as the time to internalize the instrument and the difficulty in scheduling meetings for the collective use of the instrument.

Keywords: Analysis of Practices. Reflection-on-Practice. Higher Education and Teaching Profession. Accounting.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com gestos, palavras, lágrimas, silêncio, mas aqui por meio da escrita, àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se tornasse real.

Ao amado e generoso Arquiteto do Universo pela dádiva da vida e por seu amor infinito, que me permitiu essa significativa e desafiadora experiência terrena.

A minha especial família, formada por uma legião de anjos: Dulcelina (tia Célia), mãe e primeira professora, guerreira e apaixonada pelos estudos; pai Milton, que por meio de sua simplicidade, presença constante e brilho nos olhos, não hesitou em me acompanhar na viagem do conhecimento; Cris, irmã que desde muito pequena me protege e me ampara; Wellington, marido que me encanta com sua generosidade e bravura nos enfretamentos que a vida lhe apresenta; pequena Lauren, filha espirituosa, criativa, questionadora, faceira, que me faz sorrir; todos do meu amado sistema: os Messias, os Garcias, os Demicianos, os Faveris e os Pons Ayres, pois trago comigo a força de cada um.

A todos os meus amigos e amigas de jornada, generosos nas partilhas, nas vibrações, nas orações e nos mimos, em especial: Paulo Miguel, Gabriela, Ana Paula, Joana, Filó e “Lulus”.

À orientadora Dilmeire, que me fez avançar “com rigor científico”, mesmo em meio a tantos desafios. Ao grupo CIDES, repleto de pesquisadores admiráveis e disponíveis.

Gratidão a todos pelo amor, paciência, partilhas e pitacos. De agora em diante, traçarei novos caminhos com um novo olhar e a responsabilidade de fazer a diferença em prol da educação, sem perder a minha essência e o desejo de ser feliz.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Referencial teórico	31
Figura 2 – Modelos de prática reflexiva do professor	38
Figura 3 – Reflexividade da racionalidade deliberativa por Van Manen (1977)	39
Figura 4 – Processo reflexivo por Schön (1983, 2000)	41
Figura 5 – Ensino reflexivo por Gibbs (1988)	45
Figura 6 – Ensino reflexivo por Zeichner; Liston (1990)	47
Figura 7 – Ensino reflexivo por Valli (1997).....	49
Figura 8 – Dispositivos de análise das práticas.....	53
Figura 9 – Percorso para o alcance do Argumento Prático.....	64
Figura 10 – Exemplos de situações de ensino relacionadas ao planejamento de aulas.....	65
Figura 11 – Etapas da revisão integrativa	129
Figura 12 – Etapas da análise integrativa realizada nesta dissertação.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise	25
Quadro 2 – Preocupações dos pesquisadores com o próprio exercício da docência	26
Quadro 3 – Tipo de abordagem de pesquisa qualitativa	27
Quadro 4 – Tipo de instrumento de pesquisa utilizado	28
Quadro 5 – Evidências de uso instrumental da reflexão sobre a própria prática	28
Quadro 6 – Objetivos específicos e respectivas fontes de dados	61
Quadro 7 – Reformulação do primeiro argumento inicial	66
Quadro 8 – Situações semelhantes de ensino com os respectivos argumentos iniciais reformulados.....	67
Quadro 9 – Exemplo de argumento inicial com as respectivas premissas.....	67
Quadro 10 – Reformulação das premissas e dos argumentos.....	68
Quadro 11 – Argumentos iniciais x argumentos práticos	69
Quadro 12 – Exemplo de marcações básicas nos diários de bordo (codificação descritiva)	72
Quadro 13 – Exemplo de marcações básicas nos diários de bordo.....	72
Quadro 14 – Categorias de análise de situações de ensino extraídas dos diários de bordo	73
Quadro 15 – Categoria de análise da argumentação prática	73
Quadro 16 – Categoria de análise das entrevistas.....	74
Quadro 17 – Subcategoria do código Arg_DispositivoReformulação.....	74
Quadro 18 – Subcategoria do código Arg_AprendizagensDocência.....	74
Quadro 19 – Categoria do código referentes aos objetivos específicos.....	75
Quadro 20 – Categorias de aproximação dos argumentos iniciais	76
Quadro 21 – Citações dos diários de bordo sobre abordagem de ensino por competências na perspectiva da docente	77
Quadro 22 – Citações dos diários de bordo sobre abordagem de ensino por competências na perspectiva dos estudantes.....	77
Quadro 23 – Citações dos diários de bordo sobre planejamento das aulas	78
Quadro 24 – Citações dos diários de bordo sobre engajamento dos estudantes	79
Quadro 25 – Citações dos diários de bordo sobre avaliação da aprendizagem por competências	80

Quadro 26 – Citações dos diários de bordo sobre fadiga docente.....	80
Quadro 27 – Contribuições sobre o dispositivo de análise das práticas	83
Quadro 28 – Argumentos e premissas validados sobre o planejamento das aulas ..	84
Quadro 29 – Contribuições significativas do interlocutor e da orientadora na categoria planejamento das aulas.....	85
Quadro 30 – Argumentos e premissas validados sobre o engajamento dos estudantes.....	87
Quadro 31 – Contribuições significativas do interlocutor e da orientadora sobre o engajamento dos estudantes	88
Quadro 32 – Argumentos e premissas validados sobre o ensino por competências na perspectiva do docente	90
Quadro 33 – Argumentos e premissas validados sobre o ensino por competências na perspectiva do estudante	91
Quadro 34 – Argumentos e premissas validados sobre avaliação por competências	92
Quadro 35 – Argumentos e premissas validados sobre estratégias de correção das avaliações	93
Quadro 36 – Argumentos e premissas validados sobre fadiga docente	94
Quadro 37 – Argumentos iniciais e argumentos práticos sobre ensino por competências	97
Quadro 38 – Argumento inicial e argumento prático sobre planejamento das aulas.	97
Quadro 39 – Argumentos iniciais e argumentos práticos sobre engajamento dos estudantes.....	98
Quadro 40 – Argumentos iniciais e argumentos práticos sobre avaliação da aprendizagem por competências	98
Quadro 41 – Argumento inicial e argumento prático sobre fadiga docente	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 ESTRUTURA DO TRABALHO	13
2 PROBLEMATIZAÇÃO	15
2.1 A PREOCUPAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA IES.....	19
2.2 ALGUMAS CONSTATAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	20
2.3 OBJETIVOS.....	24
2.4 JUSTIFICATIVA.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	31
3.1 APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	32
3.2 PROCESSO DE REFLEXÃO DO PROFESSOR.....	37
3.2.1 Estudos sobre o processo reflexivo do professor	37
3.2.2 Dispositivos para o desenvolvimento do processo reflexivo	51
3.2.3 Dispositivo escolhido para o desenvolvimento da investigação	56
4 METODOLOGIA	59
4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	60
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
4.3 RELATO DA COLETA DE DADOS.....	61
4.3.1 Elaboração dos diários de bordo	62
4.3.2 Aplicação do dispositivo de argumentação das práticas	64
4.4 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS.....	70
5 RESULTADOS	76
5.1 APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA QUE EMERGEM DOS ARGUMENTOS INICIAIS	76
5.2 TRAJETO DO PROCESSO REFLEXIVO A PARTIR DA ELABORAÇÃO DAS PREMISSAS	82
5.3 CORRELAÇÃO DOS ARGUMENTOS INICIAIS COM OS ARGUMENTOS PRÁTICOS.....	96
5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	99
6 CONCLUSÃO	103

6.1 LIMITES E PERSPECTIVAS	104
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – DIÁRIOS DE BORDO	114
APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA REVISÃO INTEGRATIVA.....	129
APÊNDICE C – MODELO DE FORMULÁRIO DISPOSITIVO DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS.....	132
APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	133

1 INTRODUÇÃO

Em um momento de inquietude em uma carreira profissional construída na área financeira-contábil de uma multinacional, senti a necessidade de mudanças significativas, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal. Era chegada a hora de assumir novos papéis, inclusive aquele que ressignificou em definitivo a minha vida: a maternidade.

Em 2010, fui convidada para participar de um processo de seleção de professor da área contábil em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Convite aceito e banca realizada, deparei-me com minha nova condição profissional: professora universitária. Por um período foi necessário conciliar as duas profissões, que se entrelaçavam perfeitamente. Prática e teoria culminavam em aulas vívidas, nas quais as vivências de uma professora novata instigavam os estudantes sedentos por mais exemplos de experiências da área financeira.

No mesmo ano, após lecionar um semestre no curso de Tecnólogos, assumi uma posição no corpo docente do curso de Ciências Contábeis, como resultado da avaliação do meu desempenho, que evidenciou pontos positivos na minha atuação. Após dois anos, decidi me dedicar exclusivamente à carreira docente, obviamente, conciliando a maternidade também.

Com maior racionalidade na administração do meu tempo, iniciei a participação em cursos e oficinas de formação docente conforme as temáticas ofertadas pela instituição. Alguns cursos traziam contribuições mais relacionadas à docência. Outros eram mais voltados para questões mais técnicas, que não acrescentaram num primeiro momento, mas que também contribuíram para despertar a necessidade de uma formação continuada e planejada.

Ao longo do tempo, observei que a universidade estava se preparando para enfrentar as novas demandas da sociedade, visto que mudanças estavam acontecendo nos contextos social, político, econômico, cultural e tecnológico. De acordo com Vosgerau et al. (2018), toda e qualquer mobilização institucional incorpora o engajamento da gestão e do professorado. Tal reflexão me fez perceber, então, que eu também precisava me adaptar para acompanhar esse processo de transição.

Ainda conforme as autoras, um dos desafios da instituição e de seus colaboradores em um momento de transformações "é o entendimento de que o

programa de formação docente precisa ser permanente e ter sistematização, o que consiste em concepção, planejamento e avaliação, documentação e ajustes no processo" (VOSGERAU et al., 2018, p.3).

Nessa direção, em 2012 a instituição começou a esboçar algumas alterações no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A partir de 2014, essas ideias ganharam força e consistência e o Comitê de Inovação na Graduação, coordenado pela Pró-reitora de Graduação da IES, iniciou a discussão sobre as práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem na universidade.

Em 2015, o documento *Princípios Orientadores do Plano de Desenvolvimento da Graduação* destacou os princípios que deveriam orientar os processos de ensino e de aprendizagem dentro da instituição, a saber: autonomia, cooperação, dedicação, honestidade e senso crítico (PUCPR, 2015). Além disso, delineou mudanças como direcionar o ensino ao desenvolvimento de competências técnicas e humanas; capacitar a atuação dos docentes promotores da aprendizagem, visando a transposição do espaço universitário; e, preparar os estudantes para se tornarem agentes autônomos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (PUCPR, 2015).

No ano seguinte, foi apresentado o *Plano de Desenvolvimento da Graduação* com o intuito de tornar o processo ainda mais robusto. O plano especificou as atitudes e os comportamentos esperados de professores e estudantes, coerentes com os preceitos propostos anteriormente, visando auxiliar a aplicação de cada um deles na prática (PUCPR, 2016).

Com a finalidade de apoiar o desenvolvimento dessas estratégias, foi criado o Centro de Ensino e Aprendizagem da IES. De acordo Vosgerau et al. (2017), o centro tem o propósito de dar suporte aos docentes no exercício de inovação de suas práticas, oferecendo recursos que podem auxiliar na efetivação dessas transformações.

Nesse contexto, passei a realizar os cursos de formação continuada promovidos pelo centro, como oficinas, simpósios, workshops, entre outros. Essas formações, somadas às conversas informais com meus pares, despertaram em mim uma nova inquietação: compreender o meu papel de docente neste novo cenário social e institucional.

Tornava-se insustentável apenas imitar os bons e não tão bons professores que tive ao longo da minha trajetória escolar. Passei a não me sentir confortável por

entrar em uma sala de aula sem ter a certeza de que os meus objetivos, os objetivos pensados e sistematizados para a disciplina, para o curso, para o egresso, para o futuro profissional, para o cidadão consciente de suas ações, talvez não fossem os mais adequados.

Assim, atenta às movimentações e aos projetos da instituição, participei do processo seletivo de propostas de projetos-piloto de inovação no ensino de graduação, vinculado à Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Fui selecionada e ingressei na segunda turma desse projeto, em 2017, almejando o meu desenvolvimento profissional docente, tanto para aplacar as minhas dúvidas como educadora quanto para ser a profissional que a universidade à qual estou vinculada anseia incluir em seu quadro funcional.

Nesse processo, participei de diversas oficinas, entre elas a de *Análise da Prática Docente*. Essa oficina apresentou um dispositivo específico de reflexão, que permite entender, compreender e apreender os fundamentos das ações pedagógicas. É esse dispositivo que utilizei para refletir sobre minha prática como professora de contabilidade do ensino superior e é essa experiência que utilizo como fonte de dados para esse estudo.

1.1 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo, introduz-se a pesquisa, contando ao leitor quem é a professora-pesquisadora que a desenvolveu, sua trajetória e o contexto que a inquietou em relação à sua prática docente. Detalha-se também nessa seção como o trabalho está estruturado.

Em seguida, no segundo capítulo, evidencia-se a pergunta que problematizou a pesquisa, assim como o objetivo geral derivado dela e os objetivos específicos traçados para alcançá-lo. Apresenta-se, ainda, o contexto de origem do estudo e a justificativa da relevância da investigação no âmbito da docência do ensino superior.

No terceiro capítulo, é estabelecido o conjunto de autores que serviram de base para compreender a aprendizagem docente no ensino superior, os processos de reflexão do professor e os dispositivos que o auxiliam nesse exercício. Autores estes que emprestaram suas lentes para um olhar mais crítico sobre a realidade em questão.

No quarto capítulo, explicita-se o método e a metodologia aplicados à pesquisa (método qualitativo e narrativa autobiográfica, respectivamente), que atendem a essa proposição de investigação. Realiza-se também uma descrição detalhada e justificada do dispositivo de análise das práticas, bem como a delimitação do objeto de estudo, o relato da coleta de dados e o relato da análise de dados.

No quinto capítulo, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos e, finalmente, no sexto capítulo, apontam-se as conclusões, os limites e as perspectivas encontradas, destacando-se as recomendações que surgiram a partir do estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

A condição mínima para que um profissional de contabilidade se torne professor do ensino superior é a realização de um curso de pós-graduação. É o que estabelece o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

De fato, a pós-graduação (*lato e stricto sensu*) promove o aprofundamento dos conhecimentos técnicos de uma determinada área do saber e fomenta a pesquisa e a produção de conhecimento. Contudo, Vosgerau et al. (2017) alertam que raramente a preparação pedagógica para o ensino é contemplada nesses programas. É por isso que algumas instituições também exigem que o futuro professor curse a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*, que colabora com o aperfeiçoamento e a preparação para a atividade docente (CHAMLIAN, 2003), mas não são todas.

Esse início da trajetória profissional do docente do ensino superior é visto por Isaia e Bolzan (2004) como bastante precário, devido à ausência de formação pedagógica e aos conhecimentos prévios de campo técnico, científico e profissional desvinculados do magistério superior. Esses fatores impedem, em alguns casos, a consciência da importância entre o domínio do saber (conhecimento científico) e do saber fazer (conhecimento prático e estratégias pedagógicas), limitando a ação docente por meio de transtornos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a importância da formação específica para a docência, Behrens (2009, p. 61) alerta que:

o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor.

A autora salienta também que é “preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo” (2011, p. 444), tornando-se necessária a articulação entre a teoria e a prática, a integração do conhecimento profissional e do científico.

Além disso, a carência de políticas, de práticas efetivas e formalizadas de formação pedagógica do docente do ensino superior, faz com que as experiências anteriores do profissional, no âmbito da constituição da sua prática docente, ganhem demasiada importância. Assim, inicialmente, o profissional se utiliza de inúmeras e variadas vivências ligadas à sua trajetória para a construção da representação do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Todavia, nem os saberes das experiências anteriores, nem a “capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar” (CUNHA; BRITO; CICLILLINI, 2006, p. 5), são suficientes para a construção da identidade de docente do ensino superior. Mesmo assim, espera-se do docente universitário conhecimento do campo científico de sua área de formação, apoiado no rigor da ciência e em um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática (CUNHA, Maria Isabel Da, 2010).

Especificamente na área contábil, ser contabilista e ser professor de contabilidade são atividades profissionais distintas, mas interligadas. Para auxiliar os estudantes a desenvolverem as competências específicas da contabilidade, é preciso dominar os conhecimentos técnicos pertinentes da área, assim como seus conteúdos científicos. Além disso, é necessário conhecer os saberes pedagógicos e mobilizá-los na prática.

Em alguns casos, esses professores “nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos” (BEHRENS, 2011, p. 444), apoiando-se preferencialmente no conhecimento técnico-profissional. Sem preparação e formação específicas para o ensino, podem ser encontrados em um contexto de atuação quase improvisada.

Ademais, o professor do ensino superior é, muitas vezes, um profissional liberal que se dedica parcialmente à docência (BEHRENS, 2011), desenvolvendo paralelamente outras atividades vinculadas ao mundo empresarial, no qual se encontram melhores remunerações, prestígio e status profissional. Assim, parte dos docentes de contabilidade desempenharam ou desempenham a profissão contábil concomitante à docência.

De acordo com as entidades contábeis nacionais e internacionais, o professor do curso de Ciências Contábeis deve estar ciente de que a educação contábil tem o papel de formar estudantes com ampla gama de habilidades, conhecimentos e

competências. A *The Accounting Education Change Commission* (1990), especificamente, destaca: o desenvolvimento de habilidades para identificar objetivos, problemas e oportunidades; a preparação dos estudantes para mensurar, sumarizar, verificar, analisar e interpretar dados financeiros e não financeiros, exercendo julgamentos e avaliando riscos; e, a resolução dos problemas do mundo real. Para isso, Ahmed (2016) afirma ser fundamental o desenvolvimento do pensamento analítico e conceitual e não somente a memorização dos padrões profissionais.

A combinação necessária entre os conhecimentos técnicos e de ensino e aprendizagem conferem complexidade e especificidade à docência do ensino superior. Além disso, a docência envolve a interação constante entre múltiplos sujeitos. Este trabalho acontece por meio de processos cognitivos com características particulares, pautados por conhecimentos, informações, ideias e concepções, almejando como resultado a mudança que se legitima, em graus diferentes, em outros seres humanos, educando-os, formando-os, inclusive profissionalmente (FERREIRA, 2015). Contextos e ambientes de trabalho docente mais complexos demandam múltiplas exigências do professor, com impactos diretos na realização de seu trabalho cotidiano (ALMEIDA, 2012).

Nessa direção, Zabalza (2010) afirma ser imprescindível que a formação continuada dos professores promova a reflexão e a ação, corroborando para a melhoria das práticas em sala de aula. Para Alarcão (2007), o alicerce da docência reflexiva no ensino superior deve sustentar a preparação e a formação do profissional que dialoga com a realidade, o conhecimento, as competências, a pesquisa, bem como com sua ação docente e com as relações nos processos do ensinar e do aprender na universidade

Para isso, é possível eleger métodos de formação que contribuam para os docentes ampliarem seu conjunto de conhecimentos e constituírem novas aprendizagens sobre o ser professor. Recursos que proporcionam a reorganização da compreensão de conceitos, de metodologias, de experiências, como uma forma de avaliar os momentos, se auto dialogando, culminando, numa ação transformadora (FREIRE, 1996). Uma opção seria o dispositivo de análise das práticas, utilizado neste trabalho, que leva o professor a “entender e justificar suas práticas, compreendê-las e a apreender os fundamentos de suas ações” a partir da autorreflexão (BORGES; GERVAIS, 2015, p. 1).

Para Perrenoud (1999, p.184) “a tomada de consciência depende da construção de um saber analisar, transponível a diversas situações, mas também, de um querer analisar, de uma disposição à lucidez”. No mesmo sentido, Zeichner (1993) afirma que a atitude reflexiva possibilita uma ação mais autônoma do docente, desenvolvendo maior poder de decisão em suas práticas, escolhendo onde e como aplicar os resultados das suas investigações, tornando-se capaz de transcender o imediato e o individual.

O professor reflexivo deve ponderar sobre o seu ensino e as suas consequências nos âmbitos pessoal, acadêmico e sócio-político (ALARCÃO, 2007). É preciso que este profissional repense e recrie os processos educacionais, diante das múltiplas relações no conjunto institucional/organizacional, na compreensão dialógica do que é ser docente, fazendo-se, dessa forma, “senhor de suas próprias ações” (LIBERALI, 2012, p. 23).

A reflexão permite o reconhecimento de que o percurso de aprender e de ensinar se estende ao longo de toda a carreira docente. Reforça a necessidade de auxiliar o professor no seu processo de interiorização quanto à disposição e à capacidade de estudar a maneira de como ensinar e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993).

De acordo com Schön (2000), refletir sobre a atividade docente aprimora a arte de ensinar por meio de interpretação contínua, da conversa reflexiva consigo mesmo, com os problemas, possibilitando empregar as informações adquiridas mediante as experiências vivenciadas para informar e orientar novas ações.

Assumir uma prática docente reflexiva pode ser possível quando tanto o professor quanto a instituição visam a melhora da qualidade de seu ensino. Para isso, é importante que a instituição contemple a reflexividade na sua formação continuada, desperte em seus docentes o desejo de refletir sobre suas próprias ações na busca de se tornarem mais completos e ofereça o suporte necessário para isso.

Desta maneira, por meio do ato voluntário, planejado, organizado, intencional e consciente de reflexão, o docente, ao analisar criticamente o planejamento, a forma de execução, os resultados obtidos, poderia desvelar parte de suas proposições e se permitir novos processos de aprendizagem. Ciente da existência

de diferentes percursos possíveis rumo a “professoralidade”¹, permite-se transformar sua própria prática (BOLZAN e ISAIA, 2006).

2.1 A PREOCUPAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA IES

O cuidado com a transformação da prática do professor foi um dos focos da reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem que a IES começou a realizar a partir de 2012. O Centro de Ensino e Aprendizagem da universidade, setor responsável pela formação de professores criado no ano de 2015, obteve o apoio financeiro da FINEP, uma agência de fomento do governo brasileiro, para realizar o Programa de Inovação em Ensino de Graduação.

Esse programa teve como objetivo a criação de estratégias educacionais inovadoras, desenvolvidas por membros selecionados do corpo docente que, no futuro, podem disseminar a mudança em toda a instituição. Nessa direção, a IES destinou esse financiamento à inovação no ensino, à alteração da infraestrutura dos espaços de aprendizagem e à reformulação do sistema de avaliação de seu corpo docente.

A partir desse momento, o Centro de Ensino e Aprendizagem elaborou um programa de desenvolvimento educacional, no qual os docentes foram convidados a apresentar um projeto-piloto de inovação no ensino de graduação. Ao longo de 18 meses, participaram três turmas (denominadas Finep I, Finep II e Finep III), cada uma delas composta por 60 professores. Os integrantes de cada uma das turmas foram selecionados a partir da avaliação de sua proposta, que contemplava a descrição de sua motivação para participar do programa, sua experiência com a aprendizagem ativa e a disciplina que pretendiam reformular. Cada professor recebeu uma bolsa de estudo pela conclusão de cada uma das três fases do programa, descritas a seguir.

Na primeira fase, foram realizadas diversas oficinas (a Curso Design foi a principal delas) (SPRICIGO e colab., 2017); o planejamento de uma disciplina

¹ Para Bolzan e Isaia (2006, p. 491), “professoralidade” significa “um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente”.

escolhida pelo professor; a organização do plano de ensino, no qual foram descritas as ações inovadoras para o desenvolvimento de resultados de aprendizagem; e, planos de avaliação e feedback. A conclusão desta fase foi certificada pela entrega do plano de ensino revisado. Na segunda fase realizou-se uma oficina sobre a elaboração de um diário de bordo, documento a ser entregue como conclusão dessa etapa. Na terceira e última fase, os professores foram orientados a produzir um artigo científico descrevendo os resultados da mudança metodológica e a submetê-lo a uma revista científica. Cada uma dessas fases teve duração de seis meses.

2.2 ALGUMAS CONSTATAÇÕES INICIAIS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Na turma FINEP I, na fase de implementação para auxiliar os professores no processo de escrita dos diários de bordo e reflexão sobre sua prática, foram apresentadas as seguintes questões: “como imaginei que seria esta aula?”; “como de fato a aula ocorreu?”; “o que mudaria? Por quê?”; “o que manteria? Por quê?”. Essas questões foram propostas pelos pesquisadores e formadores do projeto a partir de suas experiências na orientação de estágios em cursos de licenciatura.

Contudo, na metade do semestre de implementação da prática, uma análise dos diários parciais produzidos pelos professores permitiu que a equipe de formação observasse que, respondendo a essas questões, os relatos eram, muitas vezes, cópias do plano de ensino e não ilustravam o que de fato ocorria na sala de aula. Isso invalidava o diário de bordo como uma fonte de informações para a produção do artigo. Essa reflexão levou a equipe de formação a buscar pesquisas que apresentassem questões que pudessem auxiliar os professores na concepção do diário.

A partir dos estudos de Orland-Barak e Yinon (2007) foram sugeridas, então, novas questões para os professores: “o que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?”; “analisando meu discurso na resposta anterior: quais lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi?”; “o que fiquei surpreso(a) em descobrir?”; “o que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?”; “analisando minhas respostas anteriores, quais dos meus pontos fortes são revelados no meu discurso?”; “o que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?”.

Apesar da mudança nas questões, um estudo realizado nos 53 diários entregues na turma FINEP I a partir do ciclo de reflexão de Gibbs², evidenciou que todos os diários descreveram o que ocorreu em sala, mas poucos apresentaram um plano de ação futura para as situações registradas (PALMIERI, 2018).

Quanto a entrega do artigo construído a partir das evidências contidas nos diários, observou-se que, dos 60 participantes iniciais do FINEP I, 53 finalizaram os diários e apenas 37 elaboraram o artigo. Outra análise realizada nos 37 artigos entregues na terceira fase do projeto permitiu identificar o uso do diário como fonte de reflexão da prática docente em 20 documentos. Identificou-se, então, indícios de que o diário poderia ser um instrumento de reflexão do professor sobre sua própria prática.

Todavia, para fortalecer o uso do diário como instrumento de reflexão sobre a prática e buscando oferecer maior suporte teórico para a concepção e análise da própria prática, para a turma denominada FINEP II, da qual a pesquisadora fez parte como bolsista do projeto, a equipe de formação ofereceu uma oficina sobre diários de bordo buscando explicar conceitualmente as vantagens de seu uso por parte do professor. Nessa oficina, os docentes aprenderam o conceito de diário de bordo, os motivos pelos quais escrevê-los e como fazê-los. Também tomaram conhecimento sobre as teorias de Van Manen, Gibbs e Larrivee sobre o processo reflexivo e analisaram um exemplo prático de produção de diários de bordo. Foi apresentado, ainda, o modelo de formulação de diários de bordo já utilizado no FINEP I.

Na turma do FINEP II, para a realização do primeiro dia de aula, mais uma oficina foi ofertada, a qual abordou a importância de aproveitar a oportunidade do primeiro encontro para "causar uma boa primeira impressão" (WIGGINS e MCTIGHE, 2005). Nessa direção, o primeiro diário de bordo refletiu um minucioso planejamento, que contemplou os seguintes elementos:

- a) como se apresentar aos alunos e fazer com que eles se apresentem;
- b) promover a interação entre estudantes;
- c) motivar o interesse pela disciplina (exemplo: sucesso e/ou problemas);
- d) apresentar o trabalho docente efetivo e seu papel na disciplina;
- e) mostrar o ambiente virtual de aprendizado;

² Gibbs apresenta seis etapas para o desenvolvimento do processo reflexivo do professor: descrição do que ocorreu; a descrição dos sentimentos causados no professor; avaliação do impacto da relação entre o que ocorreu e o sentimento; a análise; a conclusão; a elaboração de um plano de ação futura.

- f) dar feedback e esclarecer o papel do professor e do estudante;
- g) explicar a diferença de avaliação formativa e somativa;
- h) mapear as expectativas dos estudantes quanto à disciplina;
- i) reduzir a ansiedade dos alunos;
- j) contextualizar a disciplina no curso;
- k) explicar a disciplina e o uso do mapa mental como apoio;
- l) explanar as regras básicas da disciplina.

Foi a partir desse diário que foi realizada a oficina de Análise da Prática Docente. Nela, os professores foram levados a refletir sobre as experiências marcantes descritas em seu jornal de bordo no primeiro dia de aula e a buscar soluções para os problemas vivenciados.

As ideias iniciais para esta pesquisa surgiram nessa oficina, ministrada pela professora-orientadora deste trabalho, da qual a professora-pesquisadora desta investigação participou em 2018. Contudo, para compreender o problema de pesquisa é necessário apresentar a experiência vivida por esta professora de contabilidade como participante da oficina.

Nessa oficina, foi apresentado aos docentes um dispositivo de análise das práticas (desenvolvido por Fenstermacher e Richardson em 1993 e adaptado por Borges e Gervais em 2015 e apresentado no apêndice C), que sistematiza o processo de reflexão do professor sobre as suas próprias ações, propondo o seguinte percurso: a formulação dos argumentos iniciais, a elaboração das premissas, culminando na elaboração de um argumento prático que será uma hipótese a ser testada pelo professor para a solução da dificuldade encontrada em sala de aula.

Inicialmente, foram realizadas orientações e atividades de iniciação ao dispositivo de análise das práticas disponibilizadas em ambiente virtual. Cada participante identificou uma situação de ensino do seu próprio contexto que o inquietou e produziu uma narrativa que serviria de base para o exercício de formulação dos argumentos iniciais (situações que causaram impactos positivos ou negativos para o docente), a ser realizado presencialmente. Para que compreendessem a finalidade da atividade prévia solicitada e entendessem a proposta de Fenstermacher e Richardson (1993) e a adaptação de Borges e Gervais (2015), os artigos traduzidos foram disponibilizados na pré-aula, juntamente com uma atividade online de perguntas e respostas sobre o assunto.

Na sequência, foram realizados três encontros presenciais. No primeiro deles, ocorreu a discussão dos dois artigos lidos anteriormente a partir das questões respondidas a fim de compreender o dispositivo de análise das práticas de acordo com as teorias de Fenstermacher e Richardson (1993) e Borges e Gervais (2015). Em seguida, foi solicitado que cada professor, individualmente, produzisse um argumento inicial com base na narrativa da experiência de sala de aula produzida anteriormente.

No segundo encontro, cada participante discutiu seu argumento inicial com colegas interlocutores, chamados de “outros”, avaliando-o a partir da criação de quatro premissas: de valor, condicional (teórica), de situação e empírica. Após esse processo de argumentação, cada docente reformulou seu argumento inicial, transformando-o em um argumento prático, com bases teóricas mais sólidas e passíveis de verificação. Por fim, as premissas e os argumentos práticos foram apresentados ao grande grupo por meio do relato das aprendizagens dos participantes. Todo o processo foi registrado em arquivo *PowerPoint* disponível em ambiente virtual de aprendizado.

No terceiro encontro, realizou-se uma discussão coletiva, na qual um professor de cada pequeno núcleo apresentou para o grande grupo a explicitação de sua prática, o argumento inicial, as premissas e o argumento prático. Assim, os demais professores puderam tecer questionamentos e indagações, contribuindo, se necessário, para a revisão das premissas e do argumento prático apresentados.

Após essa etapa de aprendizagem sobre o dispositivo de análise das práticas, foi sugerido aos participantes que se reunissem e tentassem extrair as situações de seus diários para formular argumentos iniciais. Depois, que aplicassem o processo vivenciado na oficina para a formulação de argumentos práticos e que os testassem ainda no decorrer do semestre.

Foi essa sugestão que moveu essa pesquisadora a questionar se, de fato, seria possível a um professor do ensino superior aplicar este método apenas com o auxílio de seus colegas da mesma área de conhecimento e a propor como questão de pesquisa: em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para o aprimoramento da docência no ensino superior? Tal questão surgiu a partir da necessidade dessa docente de entender, compreender e apreender os fundamentos de suas ações, um desafio de iniciante que, atualmente, tornou-se uma busca constante por conscientização e posterior evolução.

Portanto, o presente estudo teve origem dentro desse programa de desenvolvimento educacional desenvolvido pelo Centro de Ensino e Aprendizagem da IES em questão e financiado pela FINEP, o qual teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 65161317.0.0000.0020 e do parecer nº 2.105.215 (apêndice D).

2.3 OBJETIVOS

Com base no contexto problematizador dessa investigação, apresenta-se como objetivo geral dessa pesquisa: **compreender em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para o aprimoramento da docência no ensino superior**. Para alcançar o objetivo geral, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar que aprendizagens necessárias à docência emergem dos argumentos iniciais da docente;
- b) analisar o trajeto do processo reflexivo a partir das premissas elaboradas pela docente;
- c) correlacionar as aprendizagens mencionadas nos argumentos iniciais com as apontadas nos argumentos práticos, verificando a existência ou não de mudanças que possam contribuir à aprendizagem da docência.

2.4 JUSTIFICATIVA

Para justificar o desenvolvimento dessa pesquisa, realizou-se uma revisão integrativa com o intuito de identificar estudos semelhantes e possíveis lacunas que essa investigação possa preencher. A revisão integrativa “permite sumarizar pesquisas anteriores e delas obter conclusões gerais para analisar o conhecimento científico sobre o assunto a ser investigado” (SOBRAL; CAMPOS, 2012, p.210) e oportuniza a produção de novos conhecimentos fundamentados em resultados já publicados.

O questionamento que conduziu a revisão foi se o docente do ensino superior está investigando a própria prática de maneira reflexiva a ponto de tomar consciência e ressignificar suas ações. O banco de dados utilizado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no

Brasil. Os procedimentos metodológicos adotados nessa revisão constam no apêndice B.

Nessa busca, foram encontrados 241 documentos, sendo o mais antigo publicado nessa base em 1986 e o mais recente em 2018. Aplicados os primeiros critérios de inclusão/exclusão³, restaram 118 trabalhos nos quais observou-se dois focos de pesquisa: 12 documentos nos quais o pesquisador investiga e reflete sobre sua própria prática docente (com a participação de outros ou não) e 106 documentos em que o pesquisador que investiga e reflete sobre o processo reflexivo docente a partir da prática de outros professores.

Desses, os 106 estudos voltados para a investigação e a reflexão sobre o processo reflexivo docente a partir da prática de outros professores foram excluídos justamente porque buscavam as respostas dos problemas propostos e o alcance de seus objetivos na reflexão sobre a realidade de outros docentes, ao passo que o interesse dessa pesquisa recai sobre o docente que reflete a respeito da sua própria prática, seja com a participação de outros ou não.

Fez-se a leitura integral dos 11 trabalhos restantes (pois um não estava disponível) e quatro deles foram selecionados⁴ para compor a base de informações dessa pesquisa, visto que contemplavam questões sobre a reflexão do docente a partir da própria prática no ensino superior, conforme evidenciado no quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise

REFERÊNCIA	TIPO	TÍTULO
Biajone (2006)	Dissertação	Trabalho de projetos: possibilidades e desafios na formação estatística do pedagogo.
Couto (2007)	Dissertação	Práxis pedagógica sócio histórica: uma análise de atividade docente.
Pilonetto (2007)	Dissertação	Mobilizando processos de formação: a experiência docente com estágios supervisionados.
Cabral (2013)	Tese	A formação inicial do professor de geografia e cartografia escolar: práticas reflexivas.

Fonte: Elias; Vosgerau; Ayres (2019).

³ Seis foram excluídos por estarem duplicados no banco de dados, restando 235 documentos. Desses, 117 foram excluídos por não atenderem ao critério de inclusão/exclusão “pesquisadores que investigam e refletem sobre prática docentes” e, conseqüentemente, 118 foram selecionados por atenderem a esse mesmo critério.

⁴ Após a leitura integral dos 11 documentos restantes, identificou-se que dois deles também investigavam e refletiam sobre o processo reflexivo docente a partir da prática de outros professores, o que não estava claro em seus resumos. Além disso, cinco eram voltados para a educação básica, não correspondendo ao universo dessa pesquisa, que é o ensino superior. Portanto, restaram quatro documentos para compor a base de informações dessa dissertação.

A fim de realizar uma análise mais aprofundada desses quatro documentos para entender como se aproximavam do tema dessa investigação e extrair deles informações relevantes para essa pesquisa, foi feito o seguinte percurso: o reconhecimento das inquietações que levaram os autores a pesquisar sobre sua própria prática; a identificação da metodologia, das abordagens e dos instrumentos utilizados nas pesquisas; e, o levantamento das constatações apontadas pelos autores (estratégia definida antes da leitura integral dos documentos).

A leitura dos capítulos iniciais das teses e dissertações selecionadas permitiu a identificação das preocupações dos pesquisadores com o próprio exercício da docência, desvelando que o processo de reflexão acontece a partir da insatisfação, das inquietações quanto ao desempenho da profissão, segundo extratos apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Preocupações dos pesquisadores com o próprio exercício da docência

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
Biajone (2006)	Insatisfeito, pois, com os resultados do primeiro ano de trabalho estatístico com a Pedagogia, dediquei-me à procura de alguma abordagem de ensino que pudesse (re)significar minha própria prática e ao mesmo tempo preparar o futuro Pedagogo para a leitura, interpretação e produção de Estatística enquanto profissional da educação e consumidor de informações (p. 1, grifo nosso).
Couto (2007)	Esta pesquisa trata da relação entre teoria e prática pedagógica, mais especificamente o que conhecemos por Sócio Histórica. Este estudo preocupa-se em aproximar a psicologia sócio histórica, ancorada nos pensamentos de Vygotsky, e a Educação, como campo disciplinar e de práticas, para verificar como uma professora de ensino superior reflete sobre tal teoria ao analisar a sua própria prática . Para atingir esse objetivo, foi eleita uma metodologia de pesquisa que visa promover a reflexão crítica do professor (p. 2, grifo nosso).
Pilonetto (2007)	Escrever, relatar, a partir da própria prática, não é uma tarefa fácil . Pensar a formação de professores, tomando como ponto de partida o trabalho como professora, tem produzido diversos caminhos passíveis de serem percorridos, permeados pelo processo contínuo de formação docente e pelo contexto político, econômico, social e educativo vivenciado no cotidiano pessoal e profissional, constituindo caminhos de reflexão do próprio trabalho (p.1-2, grifo nosso).
Cabral (2013)	A pesquisa de doutorado aqui presente, surgiu, sobretudo, a partir de inquietações pessoais e profissionais decorrentes da experiência como docente do ensino superior desde 2009 (p.15, grifo nosso).

Fonte: Elias; Vosgerau; Ayres (2019).

Após a identificação das motivações de cada pesquisador, buscou-se observar o caminho metodológico empregado em cada investigação. Inicialmente, constatou-se que todas as teses e dissertações em questão foram desenvolvidas por intermédio da pesquisa qualitativa, que “deve começar com pressupostos, uma lente interpretativa/teórica e o estudo dos problemas de pesquisa, explorando-se o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2014, p 64).

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, identificou-se os tipos de abordagem de investigação utilizados (quadro 3), o que possibilitou percorrer e compreender os critérios e premissas adotados pelos pesquisadores na condução de suas pesquisas.

Quadro 3 – Tipo de abordagem de pesquisa qualitativa

TIPO DE ABORDAGEM	REFERÊNCIA	CITAÇÃO
Estudo de Intervenção	Biajone (2006)	Desejoso em investigar que contribuições didático-pedagógicas o trabalho de projetos pode trazer para a formação estatística do aluno de Pedagogia, desenvolvi uma pesquisa que compreendeu uma intervenção na qual, enquanto professor e pesquisador, pude, a partir dos objetivos da investigação e de um planejamento pré-estabelecido, interferir na realidade da aula de Estatística, (re)delineando, (re)avaliando e documentando as ações e os efeitos desta interferência na sua interação com os sujeitos da pesquisa (p. 59, grifo nosso).
Colaborativa	Couto (2007)	Para atingir esse objetivo, foi eleita uma metodologia de pesquisa que visa promover a reflexão crítica do professor. Sendo assim, a pesquisa colaborativa desenvolvida por Maria Cecília Camargo Magalhães no LAEL – PUC/SP e as sessões de auto confrontação concebidas por Yves Clot no CNAM em Paris inspiraram a organização metodológica deste trabalho (p. 46, grifo nosso).
Narrativa	Pilonetto (2007)	Permeado pelas resistências, reflexões, análises, avaliações e tentativas, configurando minha própria história; o que sou; as singularidades vividas; narrando fragmentos significativos de formação e com eles aprendendo a desconfiar do real, do verdadeiro. Nesta escrita se constitui meu caminho de investigação narrativa (p. 50 e 51, grifo nosso).
Pesquisa ação	Cabral (2013)	Esta Tese partiu de inquietações da docente-pesquisadora a respeito do processo que envolve a formação inicial de professores de Geografia, que abarca desde a estruturação dos cursos de licenciatura em Geografia até as vivências pessoais e escolares, passadas e presentes, própria e dos licenciados do curso. Dentro deste viés, qualitativo , buscando-se diminuir a distância entre teoria e prática, intervém-se no próprio processo de pesquisa por meio da pesquisa-ação , importante e inovador subsídio aos estudos educacionais (p. 28, grifo nosso).

Fonte: Elias; Vosgerau; Ayres (2019).

Independentemente do tipo de abordagem, os pesquisadores selecionaram e evidenciaram os instrumentos de coleta de dados utilizados para a reunião das informações úteis e pertinentes (quadro 4). De acordo com os objetivos pré-estabelecidos, caracterizaram o caminho e as ferramentas para o desenvolvimento de suas pesquisas.

A análise dos tipos de abordagem e dos instrumentos de pesquisa definidos por cada autor foram os seguintes: no estudo de intervenção, a investigação das contribuições didático-pedagógicas que o trabalho de projetos pode trazer para a

formação estatística do aluno de Pedagogia (BIAJONE, 2006); na abordagem colaborativa, a promoção da reflexão crítica do professor (COUTO, 2007); na narrativa, o estudo da vida de um indivíduo (PILONETTO, 2007); e, na pesquisa ação, as relações de identidade, as vivências pessoais e escolares, passadas e presentes, do professor pesquisador e dos licenciados do curso (CABRAL, 2013).

Quadro 4 – Tipo de instrumento de pesquisa utilizado

REFERÊNCIA	TIPO DE INSTRUMENTO
Biajone (2006)	Questionários, tarefas em grupo, “caderninho”, diário do professor, filmagens, gravações e entrevistas semiestruturadas.
Couto (2007)	Filmagens; registro cursivo; roteiro de perguntas e entrevista (auto confrontação).
Pilonetto (2007)	Entrevista narrativa.
Cabral (2013)	Textos para discussão sobre o tema abordado; estudos dirigidos; diário de campo; gravações de áudio e transcrições; aulas/minicursos.

Fonte: Elias; Vosgerau; Ayres (2019).

Em um terceiro momento, a leitura do desenvolvimento e da conclusão dos documentos levou à compreensão do caminho percorrido pelos pesquisadores e do raciocínio adotado por eles para chegarem em suas constatações finais, contribuições valiosas para essa dissertação.

Em suas conclusões, os pesquisadores Biajone (2006), Pilonetto (2007) e Cabral (2013) apontaram que, após os questionamentos que realizaram sobre a prática do docente, seja a sua própria ou a de outros profissionais que atuam no contexto de sala de aula, passaram a percorrer caminhos que podiam auxiliá-los nos processos de melhoria em relação à sua atuação profissional e/ou de desenvolvimento da pesquisa que estavam realizando no momento.

Couto (2007), por sua vez, destacou a importância dos profissionais da educação que atuam no ensino superior realizarem reflexões sobre sua prática. Para ele, estas reflexões podem fazer com que os professores adotem uma postura que viabilize a transformação do contexto acadêmico, de tal maneira que aconteça a promoção de um desenvolvimento efetivo a partir do processo de aprendizagem.

É possível identificar tais constatações nas citações extraídas das conclusões dos documentos, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Evidências de uso instrumental da reflexão sobre a própria prática

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
Biajone (2006)	Neste sentido, ao investigar a própria prática para dar conta dos problemas que encontrou ao lecionar Estatística na Pedagogia, percebe-se que tanto a vivência da proposta dos projetos, quanto à investigação deste estudo puderam, cada qual ao seu modo, contribuir para que a prática pedagógica do professor fosse (re)significada (p. 211, grifo nosso).

Couto (2007)	Em uma situação extrema, o professor que está na sala de aula apenas esperando para receber seu salário ao final do mês, nem mesmo tenta ensinar por achar que o pouco que faz muito lhe custa e que não pretende modificar os alunos, cai na mesmice. Este não transforma os alunos e nem a si mesmo. Sua atividade é, portanto, alienada! Mas essa acomodação e essa ausência de transformações provocadas pela alienação podem ser superadas por meio da realização da atividade consciente , que proporcionará ao sujeito a possibilidade de refletir sobre sua realidade e contribuir na medida de suas possibilidades para a espécie humana (p. 35, grifo nosso).
Pilonetto (2007)	Provocar questionamentos sobre o trabalho pedagógico da/na escola sempre esteve presente na minha prática/reflexão , porém faltavam elementos para organizar tais questões e procurar alternativas. A única certeza era que tal ato não se constituiria em momentos solitários, mas provocações coletivas resultantes do que estava vivendo (p. 26, grifo nosso).
Cabral (2013)	Diante disto, é fundamental que haja reflexão no cotidiano profissional , a fim de analisar a própria prática de forma consciente e crítica (p. 238, grifo nosso).

Fonte: Elias; Vosgerau; Ayres (2019).

Diante do caminho percorrido ao longo da leitura e análise dos documentos, ficou claro que as quatro pesquisas (BIAJONE, 2006; CABRAL, 2013; COUTO, 2007; PILONETTO, 2007) são semelhantes à investigação proposta aqui, pois também foram desenvolvidas por professores que pesquisaram sobre suas próprias práticas e refletiram sobre suas realidades docentes. Além disso, Pilonetto (2007) se apropria da abordagem narrativa, Biajone (2006) e Cabral (2013) adotam o diário do professor como instrumento de pesquisa, Couto (2007) usa a entrevista de autoconfrontação, todos elementos comuns entre esses documentos e o presente estudo.

De maneira geral, os quatro documentos apontaram para a necessidade de repensar o exercício da docência no ensino superior. Nas considerações finais apresentadas pelos autores das pesquisas é possível identificar que o processo de reflexão para os docentes do ensino superior contempla características importantes para a aprendizagem, tanto que os autores indicaram que essa postura promove novas reflexões e novas perspectivas. O professor reflexivo pode se tornar um autorregulador de sua aprendizagem, desenvolvendo competências e autonomia necessárias para a atuação profissional (MACHADO e BORUCHOVITCH, 2015).

A análise desses documentos oferece indícios de que os processos de reflexão dos docentes que atuam no ensino superior é algo pertinente à prática profissional. E ainda, a divulgação dessas reflexões pode fomentar discussões sobre a atuação desses profissionais, bem como pode auxiliar seus pares a compreender o papel que exercem na docência nas universidades. “Uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-

os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 37).

Os caminhos escolhidos pelos pesquisadores foram diferentes, contudo, os processos de reflexão iniciaram-se a partir de demonstrações de insatisfação com a própria prática exercida no ensino superior. Reconhecer os profissionais que atuam ali, suas características e os caminhos percorridos para atingir a excelência no exercício da docência foi um *insight* que deu início aos processos de reflexão sobre a prática e da prática, aqui apresentados.

As pesquisas indicaram que a reflexão traz novas perspectivas para a educação no ensino superior e possibilita mudanças no ambiente educacional, bem como na atuação profissional. Revelaram que o professor reflexivo pode se reinventar, adotar novas práticas e tornar-se um mediador no processo de aprendizado de seus estudantes. Essas mudanças, quando consolidadas, podem causar um impacto na sociedade e podem se tornar relevantes para o contexto atual.

Essa revisão integrativa demonstrou, portanto, a importância da divulgação de trabalhos que tratem sobre a reflexão dos docentes que atuam no ensino superior. Isso pode direcionar outros docentes a se auto avaliarem e identificarem em suas práticas se é possível desenvolver um processo reflexivo que beneficie os espaços nos quais realizam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que justifica a importância desse tema.

Além disso, os resultados do levantamento de dados na BDTD evidenciaram uma lacuna na produção de teses e dissertações que investiguem e reflitam sobre o processo reflexivo do professor a partir da própria prática docente, com a participação de outros ou não, no ensino superior. Considerando-se que esse movimento leva a uma apropriação do sentido da docência, revela que ela é possível e necessária de ser realizada no ambiente universitário (desde que o professor deseje e a instituição o apoie).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de compreender em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para a docência no ensino superior, objetivo principal dessa dissertação, faz-se necessário um robusto referencial teórico que dê subsídios a esse estudo (figura 1):

Figura 1 – Referencial teórico



Fonte: a autora, 2019.

Nessa direção, autores como Bolzan; Isaia (2006a), Bolzan (2006) e Hobold (2018) ajudam a entender o que significa aprendizagem docente e como ela está estruturada. Na sequência, Howey (1985) e García (1999) esclarecem as dimensões envolvidas neste processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional, atividades intrinsecamente relacionadas. Ainda, Altet (2000, 2008) elucida a análise das práticas como um método de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas. Essas teorias deixam claro o quanto a reflexão está presente nessa dinâmica e o quanto ela é importante para a tomada de consciência do sujeito e a transformação de sua realidade.

Em um segundo momento, estudos realizados por autores de referência nacional e internacional sobre o processo reflexivo do professor possibilitam uma compreensão aprofundada e significativa sobre o tema. Van Manen (1977), Schön

(1983, 2000), Gibbs (1988), Zeichner; Liston (1990) e Valli (1997) pensam o processo reflexivo dos sujeitos a partir de suas práticas, especialmente o processo reflexivo do professor, assim como o exercício realizado nesta dissertação.

Finalmente, discute-se a respeito de alguns métodos de análise das práticas com base em Turney (1970); Ostrosky et al. (2013), West; Alexopoulou (1993), Zabalza (1994), Orland-Barak; Yinon (2007), Borges; Gervais (2015), Martins (1992) e Fenstermacher; Richardson (1993). Tais métodos podem colaborar significativamente com o processo de reflexão da realidade, à medida que facilitam esse exercício e propiciam a tomada de consciência do sujeito, abrindo caminho para a transformação de suas ações.

3.1 APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O docente aprende pela experiência, pelo conhecimento significativo, pela interação de aspectos cognitivos e afetivos, influenciado por suas experiências anteriores, fatores que resultam na motivação para novas produções de conhecimento. O docente aprendiz é movido pelo desafio, mais especificamente pela superação dos obstáculos, ou seja, na escolha deliberada pela construção do conhecimento, desvelando sua ressignificação, novas formas de comunicação e construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas (DRUDI, 2008).

De acordo com o *National Research Council* (2000), as atividades bem-sucedidas de desenvolvimento profissional do docente são aquelas que se estendem ao longo do tempo e incentivam o desenvolvimento das comunidades de aprendizado dos professores. Esses tipos de atividades oportunizam o compartilhamento de experiências, de informações sobre o aprendizado do estudante, de estratégias e de tomadas de decisão.

Na perspectiva de Bolzan e Isaia (2006), a aprendizagem docente se firma como componente essencial da educação do ensino superior, à medida em que se constitui a partir da articulação entre formas de ensinar e de aprender, possibilitando aos indivíduos desse processo intercambiarem essas ações, dispondo do conhecimento profissional compartilhado e da aprendizagem colaborativa.

Nessa concepção, a aprendizagem contempla, ainda, a aquisição de conhecimentos, competências e ações próprias do ensino superior, que fazem parte

da realidade concreta da atividade docente nos diferentes campos de atuação e áreas do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal (BOLZAN, 2006, p. 377). Também fazem parte dessa estrutura da aprendizagem docente:

o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições (LEONTIEV, 1978).

Nesse contexto, o professor é entendido como um indivíduo que agrega, intervém, aprende, convive e transita por diferentes cenários de acordo com sua trajetória. Acrescenta, assim, vivências que contribuem para a constituição de novas aprendizagens da docência (HOBOLD, 2018).

Dentro desses conceitos, a aprendizagem docente é uma conquista social compartilhada, coletiva, que implica em trocas e representações por meio da prática de sala de aula e pelo exercício de atuação cotidiana (BOLZAN e ISAIA, 2006). Dessa maneira, dentro da perspectiva de professor reflexivo, o docente precisa se colocar como alguém que também aprende, com seus pares, com a instituição e com seus estudantes, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas.

Para isso, o professor precisa ir além de seus conhecimentos específicos, levando em conta a dimensão da docência e as ações e valores que ela comporta: a sensibilidade em relação ao estudante, a valorização dos saberes práticos, a relevância das relações interpessoais, a intensa troca de experiências, a integração entre teoria e prática e o ato de ensinar a partir do processo de aprender do estudante (BOLZAN; ISAIA, 2006a).

Todo o movimento de aprendizagem realizado pelo docente está intimamente ligado ao seu processo de desenvolvimento profissional. Essa relação aparece claramente, por exemplo, nas dimensões centrais do desenvolvimento profissional docente destacadas por Howey (1985)⁵: o desenvolvimento pedagógico; o conhecimento e compreensão de si mesmo; o desenvolvimento cognitivo; o

⁵ Dimensões pensadas para o desenvolvimento de professores líderes em programas voltados para esse fim (HOWEY, 1985).

desenvolvimento teórico; o desenvolvimento profissional por meio de investigação e o desenvolvimento da carreira.

A primeira delas, o desenvolvimento pedagógico, enfatiza o aperfeiçoamento do ensino por meio de atividades centradas na prática curricular, no aprimoramento de habilidades docentes e na gestão de sala. Na sequência, a dimensão do conhecimento e da compreensão de si mesmo se relaciona à importância de o professor compreender o desenvolvimento humano no âmbito da atividade de ensino, que apresenta acentuada natureza interpessoal. Almeja-se que ele consiga ter uma autoimagem equilibrada e de autorrealização, vinculado à natureza e à qualidade de suas interações vivenciadas no ambiente de trabalho.

A terceira dimensão é o desenvolvimento cognitivo, que contempla a aquisição de conhecimentos e o aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte desses profissionais, resultantes das mudanças nas estruturas cognitivas e emocionais. Desenvolvimento que progride de simples modos de pensar e se comportar para modos mais complexos e diferenciados. As diferenças no desenvolvimento cognitivo e interpessoal afetam a maneira como os docentes aprendem em atividades de evolução pessoal e como interagem com os estudantes em suas aulas (HOWEY, 1985, p.60).

A dimensão do desenvolvimento teórico, por sua vez, baseia-se na reflexão do professor sobre a sua prática. Acredita-se que, se ele esclarecer e sistematizar suas crenças, se tornará mais hábil em interpretar o comportamento em sala de aula e mais capaz de conceber estratégias. A dimensão do desenvolvimento profissional por meio de investigação trata do engajamento do professor em pesquisas para o aprimoramento dos conhecimentos sobre a sua profissão. Desenvolvimento que permite ao docente aprofundar sua capacidade de análise crítica das circunstâncias nas quais desenvolve o seu trabalho e gerar conhecimento por meio da sua própria análise e reflexão (HOWEY, 1985).

Por fim, a dimensão do desenvolvimento da carreira enfatiza a importância da adoção de papéis diversificados na profissão docente, com vistas à melhoria do ensino. Isso pode ser feito por intermédio da criação de funções diferenciadas, realistas e complementares para os professores e também pela oferta de mais posições de liderança hierárquica viáveis para esses profissionais, com funções que lhes permitam manter responsabilidades instrucionais (HOWEY, 1985).

Na mesma direção, García (1999, p. 137) também defende que a aprendizagem da docência se imbrica com o desenvolvimento profissional docente “como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”. Dentro dessa concepção, o autor aponta para a necessidade de estudar e compreender o desenvolvimento profissional por meio de quatro dimensões: o ambiente de ensino; o currículo; o ensino; e, o professor.

De acordo com García (1999), um dos elementos que influenciam o desenvolvimento profissional do professor é o ambiente de ensino, a forma como ele é organizado e a riqueza de situações que abriga. Nessa dimensão, estão contempladas a forma de organização da equipe pedagógica; o funcionamento da instituição; concepções e ideologias pedagógicas; gestão, elaboração e implementação do projeto político pedagógico; e, os diferentes integrantes da comunidade.

Outro elemento que leva ao desenvolvimento profissional do professor, segundo o autor, é o envolvimento nos processos de inovação curricular. Nesse processo, o professor lida com as questões concernentes ao currículo, compreende o seu papel na promoção de alterações e de inovações, exercitando sua autonomia (GARCÍA, 1999).

Na dimensão do ensino, García (1999) trata da própria atividade docente, que abrange os processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática. Esse movimento contribui, segundo ele, para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Por fim, o docente também é eleito um dos elementos centrais da teoria de García (1999). Na dimensão em que o professor é o foco da reflexão, considera-se a profissionalidade e sua constituição identitária por meio de estudos e pesquisas que colaboram para as práticas, os saberes, os fazeres e a constituição da identidade do professor (GARCÍA, 1999).

Corroborando com a teoria de que a aprendizagem da docência está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional docente, Altet (2000) defende a articulação da análise das práticas como necessária ao desenvolvimento profissional.

De acordo com a autora, “a análise das práticas é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz

saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação” (2008, p. 33). Constitui-se por um conjunto de atividades planejadas e organizadas por intermédio de um processo de formação e pospostas aos profissionais docentes, que trata as formas de desenvolvimento da prática à medida que os participantes são requisitados a protagonizarem seus próprios processos formativos, por meio da atividade reflexiva sobre suas ações e situações de trabalho.

Essa análise suscita os saberes pedagógicos, os saberes formalizados a partir da prática, intermediários entre os saberes científicos e os saberes práticos inconscientes, desvelando diversas dimensões: a dimensão heurística, que aponta o caminho para a reflexão teórica e para uma nova concepção; a dimensão de problematização, que permite a ampliação da problemática, mapeando e determinando problemas; a dimensão instrumental, composta de saberes instrumentais e formas de leitura que descrevem práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência prática; e, a dimensão de mudança, visto que tais saberes oportunizam novas representações e, por isso mesmo, promovem a mudança.

Tratam-se de “novos saberes reguladores da ação, os quais buscam regravar o problema ou modificar práticas” (ALTET, 2008, p. 34). Suscintamente, a análise das práticas propicia a reflexão sobre a prática, a resolução de problemas, a possibilidade de agir de forma distintas, concebendo o ensino como um tempo e um espaço de formação, apoiados na prática, que demandam reflexão para uma intervenção adequada (RUFINO e colab., 2017).

Desse modo, à medida que o docente discute sobre sua prática, explicitando suas compreensões a respeito do processo de ensinar e de aprender, evidencia-se uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, favorecendo sua formação (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Como consequência, emerge a aprendizagem docente reflexiva, na qual o docente apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade; constrói de forma pessoal seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado (SCHÖN, 2000). Ao refletir, ele começa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar (BOLZAN, 2002, p. 17).

3.2 PROCESSO DE REFLEXÃO DO PROFESSOR

O processo de reflexão do professor gravita em torno da análise da prática docente e exige um perfil de professor, ou seja, é uma ação reflexiva que pressupõe o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho (ZEICHNER, 1993).

Nesse contexto, a reflexão se configura como um processo cognitivo ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, à luz dos fundamentos que o apoiam e das futuras conclusões adicionais às quais tendem (DEWEY, 2010). O autor afirma que “é só extraindo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estaremos preparados para fazer o mesmo no futuro. Essa é a única preparação que realmente conta ao longo da vida” (DEWEY, 2010, p. 50-51).

A fim de alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre como ocorre o processo reflexivo do professor, são revisitados a seguir os estudos mais citados nacional e internacionalmente sobre o tema.

3.2.1 Estudos sobre o processo reflexivo do professor

A prática reflexiva é um exercício constante de busca pela compreensão dos acontecimentos e das experiências vividas. Autores como Van Manen (1977), Schön (1983, 2000), Gibbs (1988), Zeichner; Liston (1990) e Valli (1997) apresentaram diferentes modelos de práticas reflexivas do professor, compilados na figura 2.

Figura 2 – Modelos de prática reflexiva do professor



Fonte: a autora, 2019.

Em 1977, Van Manen publicou um estudo chamado *Ligando maneiras de saber com formas de ser prático*⁶, no qual afirmou que as questões de maior significado para o campo da prática podem ser adequadamente resolvidas somente por meio da reflexão. O autor apresenta como as filosofias do conhecimento que fundamentam a interpretação (empírico-analítica, hermenêutica fenomenológica e crítica dialética) interpretam o conceito de prática e depois mostra, alicerçado em Habermas, Freire, etc., que tais compreensões são limitadas.

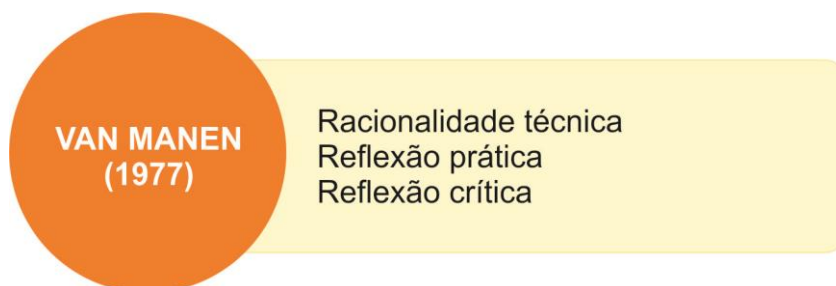
Tanto Habermas quanto Freire defendem, segundo Van Manen (1977, p. 221, tradução livre nossa), um paradigma crítico que “implica compromisso com uma

⁶ VAN MANEN, Max. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. Curriculum Inquiry, Vol. 6, No. 3 (1977), p. 205-228.

investigação ilimitada, uma crítica constante e uma autocrítica fundamental [...]” vitais para a tradição crítica. Nessa direção, as teorias críticas tecem um conceito de reflexividade diferente das filosofias supracitadas, explica o autor. Elas empregam um conceito emancipatório de verdade, no qual “a verdade é reconhecida na racionalidade deliberativa da formulação de normas, papéis e conhecimentos sobre possíveis formas de vida não distorcidas por formas repressivas de autoridade, privilégio e interesses de exploração” (VAN MANEN, 1977, p. 222, tradução livre nossa).

É esse conceito de reflexão definido pelas teorias críticas que Van Manen (1977) adota, ou seja, uma racionalidade deliberativa que promove a investigação ilimitada, a crítica constante e a autocrítica fundamental que podem levar à emancipação daquele que reflete. Com base nisso, o autor delinea três níveis de reflexividade da racionalidade deliberativa, associados a interpretações correspondentes da prática, esquematizados na figura 3.

Figura 3 – Reflexividade da racionalidade deliberativa por Van Manen (1977)



Fonte: a autora, 2019.

No primeiro nível de racionalidade deliberativa, Van Manen (1977) explica que a prática deve estar mais preocupada com os meios do que com os fins. Isso é, o foco está nas teorias e recomendações técnico-práticas definidas como apropriadas para a ação prática de alcançar certos objetivos de desenvolvimento curricular, esclarece o autor. Sendo assim, “nesse nível a prática se refere à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios básicos do currículo com a finalidade de atingir um determinado fim” (VAN MANEN, 1977, p. 226, tradução livre nossa).

Porém, existe uma gama de princípios curriculares e recomendações técnicas que são, muitas vezes, conflitantes ou concorrentes. Nesses casos, é necessária uma forma pragmática de racionalidade deliberativa, a qual permite a tradução de uma variedade de recomendações técnicas alternativas e suas consequências na prática (VAN MANEN, 1977). De acordo com o autor, a racionalidade deliberativa

técnica não oferece normas para a escolha entre possibilidades práticas alternativas. A melhor escolha deve ser feita com base nos princípios do progresso tecnológico (economia, eficácia e eficiência).

Dessa maneira, os educadores são forçados a adotar uma atitude que contemple esses princípios, mas quando a natureza dessa imposição é reconhecida, surge a necessidade de um nível mais alto de racionalidade deliberativa (VAN MANEN, 1977). Nesse nível mais elevado de reflexividade, “o foco está em uma compreensão interpretativa tanto da natureza e da qualidade da experiência educacional quanto de escolhas práticas” (VAN MANEN, 1977, p. 226, 227, tradução livre nossa). Nesse sentido, a realidade serve de subsídio para guiar ações práticas por meio da análise e do esclarecimento de experiências, significados, percepções, pressupostos individuais e culturais e prejulgamentos.

Van Manen (1977, p. 227, tradução livre nossa) entende, contudo, que para deliberar sobre os objetivos e valores das experiências educacionais é preciso desenvolver um nível ainda mais alto de racionalidade reflexiva, no qual “a prática assume seu significado político-ético clássico de sabedoria social”. Nesse grau de reflexividade, a prática é pensada pela ótica do valor do conhecimento e da natureza das condições sociais; diz respeito a uma crítica constante da dominação, das instituições e das formas repressivas de autoridade (VAN MANEN, 1977). Quando se atinge esse patamar de consciência, as assimetrias e desigualdades entre os participantes dos processos educacionais tendem a desaparecer. Segundo Van Manen (1977, p. 227, tradução livre nossa), “o consenso universal, livre de ilusões ou distorções, é o ideal de uma racionalidade deliberativa que persegue fins educacionais valiosos na autodeterminação, na comunidade e com base na justiça, igualdade e liberdade”.

De forma sucinta, na perspectiva de Van Manen (1977) os professores devem se preocupar em aplicar uma variedade de técnicas para atingir efetivamente os objetivos preestabelecidos e serem capazes de explicar suas ações de ensino, deixando-as claras para os demais. Para isso, devem estar cientes das teorias alternativas e das suposições, princípios e premissas subjacentes no conhecimento (BALLARD, 2006). Mais do que isso: precisam exercitar a reflexão e, assim, deliberar racionalmente e criticamente sobre sua prática e o contexto no qual atuam.

A teoria da reflexividade da racionalidade deliberativa de Van Manen foi considerada uma estrutura hierarquizada por autores como Hatton e Smith (1995),

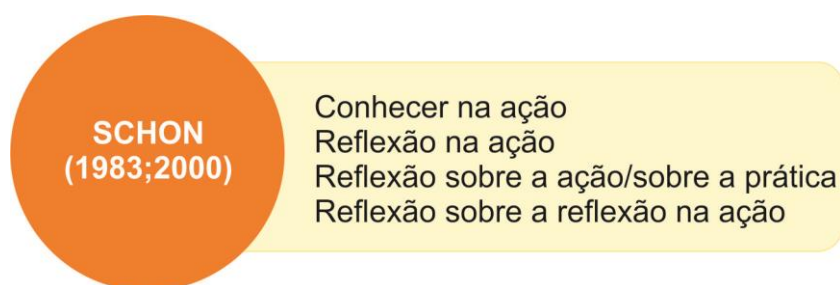
devido ao fato de que é preciso atender às necessidades de cada nível antes de prosseguir para o próximo. Com efeito, o dia a dia de um professor contempla situações planejadas, mas também imprevistos e acontecimentos inesperados com os quais ele tem que lidar. Além disso, cada docente tem uma realidade única e particular. Portanto, nem sempre será possível seguir a ordem proposta por Van Manen, assim como atingir plenamente os níveis nas múltiplas e singulares realidades de ensino, principalmente o da reflexão crítica e seu ideal de consenso universal em prol da justiça, da igualdade e da liberdade.

Apesar de sua estrutura ordenada, essa teoria “continua sendo uma base sólida e saliente para as pesquisas mais atuais” (BIRMINGHAM, 2004, p. 313, tradução livre nossa), visto que traz aspectos da prática de reflexão que são importantes para a consideração do professor (SELLARS, 2013). Instiga-o não só a refletir sobre a sua própria prática, mas a se posicionar como um educador crítico, que se ocupa das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte (BALLARD, 2006).

Em 1983, Schön pensa o processo reflexivo de uma perspectiva diferente da de Van Manen, olhando primeiramente para um contexto profissional e, apenas posteriormente, para uma realidade de ensino. Além disso, Van Manen (1977) se baseia nas teorias críticas e traz isso para o seu raciocínio, enquanto Schön (1983) está mais voltado para a resolução de problemas práticos do dia a dia profissional, mas ambas permitem, à sua maneira, a criação de novas teorias.

Nessa direção, Schön (1983) entende a reflexão como uma forma de compreensão e reconstrução das ações e, com base nesse conceito, observou a prática de profissionais vinculados às áreas de arquitetura, desenho e engenharia. A partir disso, definiu sua epistemologia da prática, apresentada na figura 4.

Figura 4 – Processo reflexivo por Schön (1983, 2000)



Fonte: a autora, 2019.

Em suas observações, Schön (2000, p. 31, tradução livre nossa) notou, primeiro, que a formação profissional considerava os conhecimentos implícitos, naturais e intuitivos existentes na ação inteligente — o conhecimento na ação — por meio de “performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço”.

Depois, observou que esses profissionais improvisavam, inventavam e testavam procedimentos para responder às situações que surgiam no cotidiano profissional. Dessa forma, antecipavam teorias e técnicas, uma vez que as características da imprecisão, da especificidade e dos conflitos de valores que prevaleciam nos setores indeterminados da prática inviabilizavam a apreensão pelos padrões da racionalidade técnica:

na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas (SCHÖN, 2000, p.15, tradução livre nossa).

Assim, esse processo de sistematização, de busca e de criação de soluções foi denominado por Schön (2000) como reflexão na ação, assumindo uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação (em que se permitia uma pausa para refletir, pensar e reorganizar as estratégias de ação no trabalho, ou seja, relação direta com a ação presente) e mobilizando as experiências anteriores para uso em situações similares.

Em um terceiro momento, Schön (2000) constatou que, quando os profissionais pensavam respectivamente sobre o que faziam, descobriam como seus atos e suas práticas haviam contribuído para um ato inesperado. Essa reflexão sobre a ação – sobre a prática – garantia um distanciamento ideal para melhor entendê-la e avaliá-la. Por fim, verificou que a reflexão sobre a reflexão na ação propiciava o entrelaçamento do pensar e do fazer, assim como levava ao pensar da própria forma de refletir. Trata-se de meta-reflexividade, ou seja, pensar as características dos níveis anteriores de reflexão.

Esse processo leva a uma passagem da racionalidade técnica para a racionalidade prática, na qual “o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34, tradução livre nossa). Nesse sentido, a

racionalidade prática é constituída por um contexto de formação complexo, que envolve a construção e a reflexão de saberes a partir da capacidade de reflexão na e sobre a ação.

Schön (2000) sugeriu, então, que esse processo articulado de experimentação, reflexão e ação que ocorria em ambiente profissional também poderia acontecer no contexto de sala de aula, reconhecendo as experiências do professor como fonte de conhecimento valiosa no processo de prática reflexiva. Logo, na educação esses conceitos foram assumidos de maneira significativa e com sucesso, principalmente na formação de profissionais capazes de atuar em situações distintas e singulares.

A estrutura de reflexão na ação proposta por Schön (1983)⁷, aplicada em sala de aula, possibilitou realizar experiências, incorrer em erros para compreendê-los e repetir tentativas, quantas fossem necessárias, de maneiras distintas. Viabilizou, ainda, a integração dos conhecimentos profissionais e pedagógicos com a reflexão, abrindo aos docentes a possibilidade de uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000).

A teoria de Schön costuma ser alvo de críticas constantes no que diz respeito à prioridade da prática em detrimento da teoria. Kinsella (2003) aponta para a falta de clareza conceitual na teoria de Schön. Pimenta (2006) critica a visão da prática como a maior responsável, por vezes a única, da construção do saber docente. Hatton e Smith (1995) defendem que a "reflexão sobre a ação" e a "reflexão na ação" exigem processos racionais e morais baseados em julgamentos fundamentados, mas isso não é contemplado na teoria de Schön, que propõe tais reflexões com base na prática.

Pimenta (2006), por outro lado, aponta como fragilidade da teoria de Schön o distanciamento da prática crítica e sua preocupação excessiva com as técnicas, o que leva, segundo ele, à reflexão do docente em torno de si mesmo sem considerar suas determinações sociais e históricas e sem desenvolver o compromisso e a responsabilidade pública.

Porém, Rufino (2018, p. 58) mostra que Schön comparava a prática profissional a um "pântano", na qual as teorias e técnicas baseadas no modelo positivista eram capazes de suprir os problemas mais simples da superfície, mas

⁷ A análise da distinta estrutura de reflexão na ação é, segundo Schön (SCHÖN, 1983), o coração do estudo realizado por ele na obra *The reflective practitioner*: "the heart of this study is an analysis of the distinctive structure of reflection-in-action" (p. 205-228).

continha problemas caóticos e confusos em suas profundezas, que precisavam de outros aparatos de resolução, a partir de um modelo relacionado à racionalidade prática, “entendida como um complexo contexto de formação, construção e reflexão de saberes, a partir da competência, do talento artístico e da capacidade de reflexão oriundas ‘da’ e ‘na’ prática”.

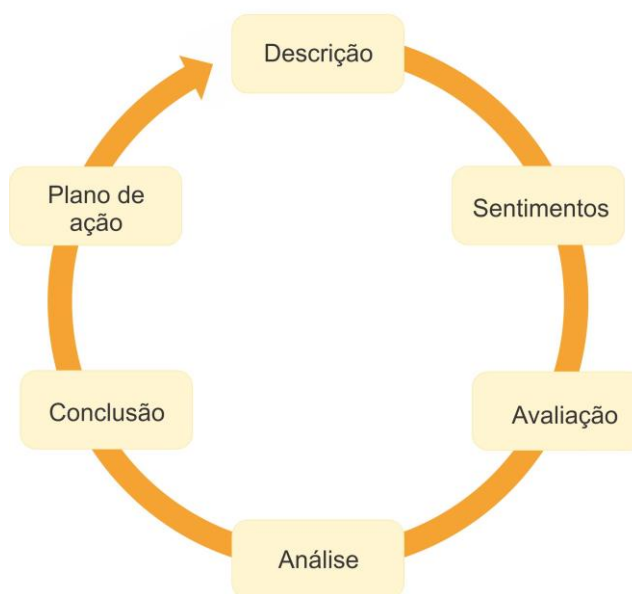
Também é inegável que a realidade prática é extremamente rica. Nela coexistem múltiplas teorias sendo apropriadas por diferentes professores, dialogam muitas vozes com experiências e visões de mundo distintas, acontecem coisas inesperadas que desafiam e inquietam, entre tantos outros elementos extremamente férteis para a reflexão. O docente não está sozinho no ambiente educacional, muito menos dentro de sala de aula, e essas vivências permitem a desconstrução e a reconstrução de novas teorias. Isso valida a importância das contribuições da teoria de Schön.

Em 1988, Gibbs propõe um ciclo reflexivo baseado no modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), justificando que “diversos teóricos propuseram modelos cíclicos para explicar como as pessoas aprendem com a experiência, mas todas compartilham de características importantes do modelo de Kolb (...)” (GIBBS, 1988, p. 14, tradução livre nossa).

O modelo experiencial de Kolb (1984) é composto por quatro momentos: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. A experiência concreta é o conhecimento proveniente da prática propriamente dita; a observação reflexiva é a tomada de consciência a partir da reflexão sobre essas ações concretas, a conceitualização abstrata é a busca dos conhecimentos identificados como necessários nas teorias e a experimentação ativa é a aplicação dessas teorias na prática na tentativa de melhorá-la (GIBBS, 1988). Segundo Gibbs (1988), o Ciclo de Kolb pode ser iniciado em qualquer ponto, mas os momentos devem ser seguidos em sequência.

Na visão de Gibbs (1988), a reflexão é o processo pelo qual as pessoas aprendem com a experiência. Com o intuito de orientar o professor na reflexão sistemática das situações vividas, Gibbs propõe um ciclo de reflexão e ação mais detalhado que o de Kolb, que visa explorar e analisar experiências reais. Seu modelo é composto pelas seguintes fases: descrição, sentimentos, avaliação, análise, conclusão e planejamento das ações, conforme mostra a figura 5.

Figura 5 – Ensino reflexivo por Gibbs (1988)



Fonte: a autora, 2019; adaptada de Gibbs (1988).

De acordo com Gibbs (1988, p. 49, tradução livre nossa), o ciclo “relaciona as etapas de um questionário completo e estruturado para os estágios do ciclo de aprendizagem experiencial”. A primeira delas é a descrição, na qual o indivíduo deve se perguntar “o que aconteceu?” e, a partir desse questionamento, descrever simplesmente a situação sem fazer julgamentos ou tirar conclusões neste momento (GIBBS, 1988). Na sequência, a pergunta a ser respondida é “quais foram suas reações e seus sentimentos?”. O autor alerta que as duas primeiras etapas são apenas de descrição das reações e dos sentimentos manifestados na prática, e não de análise.

Na avaliação, que inaugura a etapa reflexiva do ciclo, cabe ao indivíduo se perguntar “o que foi bom ou ruim sobre a experiência?”, fazendo juízos de valor em sua resposta. Na análise, deve pensar sobre qual sentido pode dar à situação, baseando-se em saberes externos à experiência vivida e em reflexões como “o que realmente estava acontecendo?”, “as experiências de pessoas diferentes foram semelhantes ou diferentes em aspectos importantes?” (GIBBS, 1988, p. 49, tradução livre nossa).

Por fim, Gibbs (1988, p. 50, tradução livre nossa) explica as etapas de conclusão e plano de ação. A primeira deve responder de forma geral “o que pode ser concluído dessas experiências e análises que foram realizadas?” e especificamente “o que pode ser concluído sobre sua situação ou forma de trabalhar

específicas, únicas e pessoais?”. A segunda deve levar o indivíduo a refletir sobre o que ele vai fazer diferente nesse tipo de situação da próxima vez; que passos vai dar com base no que aprendeu. Por se tratar de um ciclo, é possível começá-lo em qualquer ponto, mas o autor sugere que o aprendiz tente seguir as etapas de maneira lógica, em sequência, sem pular nenhuma.

Kolb (1984) e Gibbs (1988) propõem modelos de reflexão compostos por ações cíclicas, diferentemente de Van Manen (1977), que propõe uma evolução ascendente de níveis de reflexividade, e de Schön (1983b), que sugere tipos de reflexão a serem colocados em prática na realidade profissional. No campo epistemológico, Kolb e Gibbs se aproximam de Schön à medida que dão grande importância às experiências concretas, mas trazem à luz as teorias, assim como um olhar particular sobre os indivíduos.

As teorias críticas que dão subsídios à produção de Van Manen (1977), porém, não são apropriadas por Kolb e Gibbs na formulação de suas teses, deixando um universo importante de lado. Seus ciclos não levam em conta como a cultura e o contexto moldam o processo de aprendizagem, por exemplo, um dos pontos de fragilidade apontados por Sellars (2013).

Outra limitação atribuída aos ciclos de Kolb e de Gibbs é a de que esses modelos de aprendizagem experiencial não se aplicam a todas as situações e, mesmo quando se aplicam, não garantem a aprendizagem, pois se tratam de estilos de aprendizagem específicos (CARDOZO, 2015).

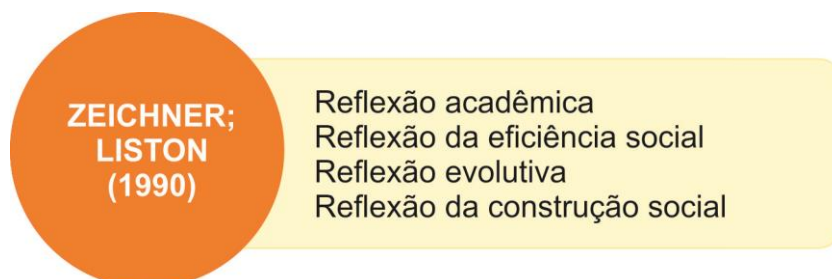
No entanto, ambos os ciclos revelam a existência de diferentes enquadramentos que podem servir aos propósitos de quem se propõe a refletir (SELLARS, 2013). As perguntas sugeridas em cada uma das etapas sustentam o exercício reflexivo, facilitando e melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

Zeichner e seus numerosos escritos também trazem muitas contribuições para a discussão sobre a prática reflexiva no contexto da formação de professores. Com base nos conceitos de Dewey, Zeichner (1993) compreende que a prática reflexiva é um movimento no qual o professor reflete sobre a sua própria experiência (RUSSELL, 2013) e que a aprendizagem se realiza por meio da reflexão na ação, do aprender fazendo (LIMA, 2003).

Contudo, em um estudo produzido com Liston nos anos 90, ambos destacam a necessidade de compreender as condições sociais nas quais se situa essa experiência (LIMA, 2003). Nessa direção, Zeichner e Liston (1990) conceituam

diferentes aspectos da reflexão e expõem quatro tipos de prática reflexiva do professor: a reflexão acadêmica, a reflexão da eficiência social, a reflexão evolutiva e a reflexão da construção social, conforme evidenciado na figura 6.

Figura 6 – Ensino reflexivo por Zeichner; Liston (1990)



Fonte: a autora, 2019.

A prática reflexiva do professor é a reflexão acadêmica, a qual volta o olhar para as habilidades do professor em disseminar o conteúdo da disciplina e apresentá-lo da forma mais acessível possível aos seus estudantes. É preciso que o docente conheça sua disciplina e a transforme a fim de aproximá-la daquilo que os estudantes já sabem, promovendo maior compreensão.

A reflexão sobre a eficiência social, por sua vez, enfatiza a prática docente baseada em evidências e resultados apresentados por pesquisas científicas, fornecendo uma base para a construção de um currículo de formação de professores. As pesquisas sobre ensino colaboram para melhorar a formação de professores por meio de uma abordagem que prepara esse profissional para refletir sobre a natureza complexa e incerta de seu trabalho. O objetivo principal é a promoção da capacidade de exercer julgamento sobre o uso de estratégias de ensino (ZEICHNER e LISTON, 1990).

A reflexão evolutiva é quando o professor leva em conta principalmente a idade dos estudantes e as estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento deles, considerando seus interesses e pensamentos. Busca conhecer melhor os aprendizes, seus conhecimentos e o que podem realizar, assim como a bagagem de saberes que levam à sala de aula.

Finalmente, a reflexão da construção social acontece quando o docente se interessa nas questões políticas e sociais da escolarização e nas interações em sala de aula pensadas para promover maior igualdade e justiça estudantil. Além dos aspectos das políticas educacionais, alia a reflexão do docente à luta pela equidade e justiça social.

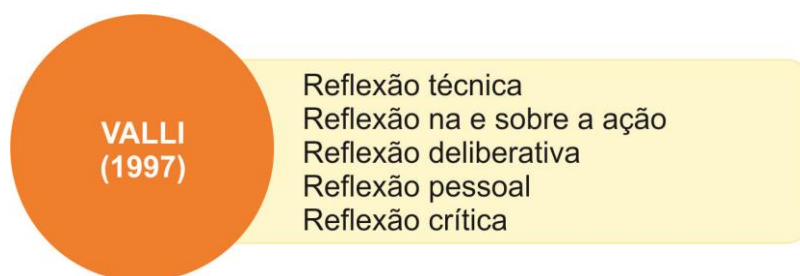
Diante disso, Zeichner e Liston (1990) reforçam a necessidade do professor questionar e refletir sobre questões pertinentes à cada um desses aspectos, para desenvolver um profundo entendimento de suas interações em sala de aula, alcançando uma compreensão holística de sua atividade profissional e do seu papel de mediação no processo de ensino significativo para os estudantes. Para Zeichner (1993, p. 50, tradução livre nossa) “o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes”.

A proposta desse último tipo de reflexão, voltado para a construção social, é visto como um extraordinário avanço para professores de formação deweyana, como Zeichner e Liston, uma vez que “o enfoque epistemológico com o qual eles trabalham não dá conta das contradições sociais produzidas pela reestruturação capitalista contemporânea, no momento em que defendem uma renovação na formação de professores (...)” (LIMA, 2003, p. 14).

Ao proporem que os docentes reflitam criticamente, ajam de maneira estratégica sobre a natureza de suas práticas pedagógicas e em seus contextos institucionais, se envolvam mais em arenas políticas da educação para poder tentar alterar as relações sociais e econômicas (RIGOLON, 2008), Liston e Zeichner (1990) ultrapassam o pensamento deweyano, que “não visa a revolucionar as bases materiais da sociedade; ele não se aplica a incentivar a luta de classes ou a reverter as relações de poder estabelecidas no âmbito político” (CUNHA, 1998, p. 67).

Em 1997, após lançar um olhar sobre a literatura e diferentes programas de formação de professores que enfatizavam o ensino reflexivo, Valli concluiu que existiam pelo menos cinco tipos de reflexão, denominados por ela conforme a figura 7. Apropriando-se da teoria de Schön e da teoria de Van Manen, a autora enfatiza tanto a realidade prática quanto o universo que a cerca, considerando ainda o próprio indivíduo. Nessa perspectiva, a reflexão é tudo aquilo que os professores pensam em relação a si mesmos, à sua prática, ao ensino como um todo, à sociedade (VALLI, 1997).

Figura 7 – Ensino reflexivo por Valli (1997)



Fonte: a autora, 2019

De acordo com a autora, no contexto da reflexão técnica, a palavra *técnica* assume dois significados distintos, mas relacionados. Primeiro, no que concerne ao conteúdo da reflexão, manifesta o enfoque no domínio restrito de técnicas ou habilidades de ensino. Segundo, no que diz respeito à qualidade da reflexão, define as ações orientadas diretamente por meio das pesquisas sobre o ensino (VALLI, 1997).

Portanto, a reflexão técnica é regrada e dirigida por aspectos externos à prática do professor. Trata-se de “uma maneira prescritiva de aprender a ensinar: uma autoridade externa define os padrões, diretrizes e critérios de avaliação” (VALLI, 1997, p. 76, tradução livre nossa). Nessa direção, os professores refletem sobre o seu ensino e se ele atende às expectativas dos especialistas em educação.

Na dimensão da reflexão na e sobre a ação, Valli (1997) se apropria da teoria de Schön, combinando a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação conceituadas pelo autor. Assim, para Valli (1997), este tipo de reflexão é o pensamento retrospectivo que os professores fazem a respeito das decisões espontâneas e intuitivas que tomaram durante o ato de ensinar. O conteúdo para a reflexão deixa de ser externo (regras definidas por especialistas) e passa a ser interno, isso é, baseado na vivência única de cada docente (seus valores, crenças, contexto de sala de aula etc.).

Se na reflexão técnica a voz que predomina é a do pesquisador e na reflexão na e sobre a ação a ênfase está na experiência pessoal do professor, na reflexão deliberativa múltiplas vozes são ouvidas. Segundo Valli (1997, p. 77, tradução livre nossa), essa abordagem “ênfatica a tomada de decisão com base em uma variedade de fontes: pesquisa, experiência, conselho de outros professores, crenças e valores pessoais e assim por diante. Nenhuma voz domina”. Dessa forma, cabe ao docente analisar as proposições, refletir a respeito delas e deliberar sobre a melhor decisão possível.

No quarto e penúltimo tipo de reflexão, a personalista, o centro do processo está no crescimento pessoal e nas questões relacionais (VALLI, 1997). Nessa dimensão, o professor reflete sobre sua vida pessoal e profissional, sobre que tipo de pessoa e que tipo de professor deseja se tornar, questões essas que o ajudam a atingir suas metas de vida, conforme a autora. Esse movimento permite ainda que o docente pense sobre os aspectos da vida de seus alunos (seus desejos pessoais, suas preocupações, suas esperanças para o futuro), indo além do mero desempenho acadêmico.

Finalmente, a reflexão crítica entende a escola e o conhecimento escolar como construções políticas (VALLI, 1997). A autora explica que esse tipo de reflexão está baseado nas teorias de filósofos políticos como Habermas, que “considerou o crítico como a mais alta forma de reflexão devido ao seu potencial de eliminar a miséria e criar condições sociais necessárias para a liberdade e felicidade” (VALLI, 1997, p. 78, tradução livre nossa).

Valli (1997) aduz que as escolas frequentemente reproduzem as relações de classe social, raça e sexo, e defende (BINKLEY e BRANDES, 1995) que a reflexão é a forma por meio da qual os alunos tomam consciência desse fato. Sendo assim, o objetivo da reflexão crítica, para ela, é compreender a realidade dos grupos desfavorecidos e, dessa maneira, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Assim como a teoria de Van Manen, os tipos de reflexão propostos por Valli (1997) foram criticados por Hatton e Smith (1995) como sendo naturalmente hierárquicos, com graus de complexidade que vão aumentando à medida que são percorridos pelo praticante. Entretanto, é válido observar que Valli (1997) não deixa claro que os tipos de reflexão que propõe são ordenados e que um só pode ser acessado a partir do domínio de outro, como faz Van Manen.

Como ponto positivo, Binkley e Brandes (1995) destacam a importância do reconhecimento do impacto das emoções, dos sentimentos e dos elementos pessoais na cognição contemplado na teoria de Valli. Na realidade, sua teoria contempla o universo pessoal do indivíduo, a realidade particular na qual atua e a sociedade na qual está inserido, promovendo a reflexão em todos os sentidos. Portanto, revela-se uma teoria bastante completa.

Cada um dos modelos supracitados oferece contribuições valiosas sobre o processo de reflexão da prática, um percurso intensamente pessoal, no entanto,

permeado de coletividades. Deixam claro que, se o ato do professor de refletir sobre suas próprias ações é rotineiro, a conexão entre a teoria e a prática se torna mais viável, desde que o docente observe criticamente os saberes arraigados em sua prática, investigando e aperfeiçoando as teorias de ensino.

Nessa realidade, o próprio professor é capaz de avaliar se os saberes possuem validade no contexto de sala de aula, consentindo a teorização de suas atividades, posto que “a diferença entre teoria e prática é, antes de tudo, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21, tradução livre nossa).

As teorias são válidas quando conciliadas com a prática profissional docente, por meio da associação entre ação, reflexão na e sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como demonstrou Schön (1983, 2000). Esse processo leva à tomada de consciência das dificuldades de encontrar soluções mais apropriadas para os problemas que se manifestam e permite, assim, a visualização de novas estratégias e novos saberes mais apropriados para a resolução dessas questões. A teoria significativa e a prática adequada convergem em direção à formação de um profissional reflexivo, que busca intervir no desenvolvimento do meio no qual está inserido, transformando os conhecimentos em práticas sociais.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 40) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Também é assim que se pode melhorar o comportamento de um professor reflexivo, capacitando-o a conceber suas próprias ações, a gerenciar as complexidades reais e a solucionar situações problemas.

Devido a importância que os estudos relacionados ao exercício de reflexão sobre a realidade e seus resultados conferiram ao assunto, diversos dispositivos de análise das práticas foram desenvolvidos para colaborar com o processo. Ferramentas essas que facilitam e aperfeiçoam o ato reflexivo, especialmente do professor.

3.2.2 Dispositivos para o desenvolvimento do processo reflexivo

O dispositivo para o desenvolvimento do processo reflexivo articula elementos heterogêneos, materiais e simbólicos (PEETERS e CHARLIER, 1999; WEISSER,

2007), que possibilitam ao professor prever e marcar o curso da formação, sob a influência de suas escolhas didáticas ou pedagógicas (WEISSER, 2010).

Os dispositivos se dispõem a funcionar com base no desenvolvimento de uma lógica da reflexão sobre e pela ação (WITTORSKI, 1998), na medida em que propõem ao docente que narre retrospectivamente suas práticas e até mesmo indique sugestões de mudanças em suas ações, individualmente ou em grupo.

Esse percurso de desenvolvimento tem por especificidade transformar as práticas em conhecimentos individuais sobre a ação (aprende-se individualmente com as próprias práticas colocando-as em palavras), em conhecimentos partilhados sobre a ação (aprende-se coletivamente a ouvir os demais) e produção de novos saberes para a ação (aprende-se a refletir coletivamente sobre uma nova forma de atuação) (WITTORSKI, 2014).

Contudo, a colocação em palavras dos saberes que fundamentam a ação do professor, suas escolhas e decisões e a relação desses saberes da experiência com os saberes oriundos da pesquisa são desafios que ameaçam o processo de análise. Para mitigar esses desafios, propõe-se a utilização de dispositivos de análise, ou seja, estratégias com a finalidade de conduzir o professor ao processo de reflexão para o desenvolvimento profissional (BORGES; GERVAIS, 2015).

Desde 1970, alguns dispositivos de análise das práticas que contribuem para colocar em palavras as ações, conhecimentos e habilidades foram desenvolvidos, como o estudo por meio de gravação de vídeos (TURNEY, 1970; OSTROSKY et al., 2013), a elaboração de diários livres de pesquisa (WEST e ALEXOPOULOU, 1993; ZABALZA, 1994), a utilização de questões sobre a prática (ORLAND-BARAK e YINON, 2007), o processo de ensino de didática (MARTINS, 1992) e o movimento da modelagem formal do raciocínio prático à argumentação prática (BORGES e GERVAIS, 2015; FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993), conforme apresenta a figura 8.

Figura 8 – Dispositivos de análise das práticas



Fonte: a autora, 2019.

Começando pelo dispositivo de gravação de vídeos, ele envolve usualmente a aplicação de habilidades básicas de ensino previamente definidas em uma série de encontros planejados, de cinco a quinze minutos, com um pequeno grupo de três a dez estudantes (TURNEY, 1970; OSTROSKY et al., 2013). Tais encontros são gravados em vídeo de maneira intencional e compõem um material que serve de

base para a avaliação diagnóstica imediata do desempenho do professor por seus pares, coordenadores e até estudantes participantes (TURNEY, 1970; OSTROSKY et al., 2013).

Esse dispositivo se configura, logo, como uma ferramenta eficaz para verificar o progresso do uso de estratégias de ensino e visualizar oportunidades de melhoria nas ações dos professores, por meio da preparação pessoal e do compartilhamento das experiências (TURNEY, 1970). Ao discutir suas aulas com os pares, o docente em formação é capaz de reconhecer e desafiar seus valores e suposições caracterizados em sua prática e manifestados em suas ações (OSTROSKY e colab., 2013).

Outro dispositivo de análise das práticas é o diário de pesquisa (WEST; ALEXOPOULOU, 1993), que contribui com a compreensão da necessidade de uma reflexão aberta e crítica por parte dos pesquisadores sobre si mesmos e sobre a investigação que realizam. Isso incentiva a prática reflexiva dentro da abordagem qualitativa e interpretativa, individualmente ou em colaboração, uma vez que a pesquisa e as condições para sua realização dependem de negociação contínua, bem como da reflexão dos pesquisadores durante todo o seu processo.

Esse dispositivo revela compreensões, entendimentos e sentimentos frequentemente silenciados nas aulas, permitindo integrar a reflexão sobre si próprio, sobre a situação do cenário, sobre as características dos estudantes e de todos os fatos que permeiam o campo de pesquisa (ZABALZA, 1994).

As questões sobre a prática, por sua vez, integram um dispositivo de análise pensado por Orland-Barak; Yinon (2007). Diante da questão de como melhorar e intensificar as conexões entre teoria e prática por meio de tarefas reflexivas - um importante desafio na formação de professores - os autores constataram que a utilização de perguntas sobre a prática possibilita o exame de conexões que os professores estabelecem entre teoria e prática, passando por seu próprio discurso em sala de aula.

O disposto do processo de ensino de didática “pauta-se na vivência, reflexão e sistematização coletiva do conhecimento, tendo em vista a elaboração de propostas concretas de intervenção na prática” (MARTINS, 1992, p. 24). Esse procedimento envolve os participantes em quatro momentos fundamentais e intimamente relacionados:

- a) caracterização e problematização da prática pedagógica dos participantes: a partir do reconhecimento da didática prática tal como ocorre e transcorre na prática, os docentes a caracterizam e a problematizam e, na sequência, definem as questões que serão objeto de estudo, reflexão e análise, com o auxílio de um referencial teórico;
- a) explicação da prática fundamentada por um referencial teórico: com base nos problemas levantados das práticas interrogadas no primeiro momento, sistematiza-se coletivamente o referencial teórico necessário à análise da prática, considerando os determinantes históricos, sociais e políticos;
- b) compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade: neste momento, os participantes sistematizam as concepções de homem, mundo, sociedade, cultura, educação e escola, constroem coletivamente o referencial teórico que servirá de parâmetro para a análise da própria prática e retomam e analisam a prática caracterizada e problematizada no início do processo, identificando seus fundamentos teóricos e a razão de ser dos problemas que enfrentam;
- c) elaboração de propostas concretas de intervenção na prática: após a análise crítica da prática pedagógica com base em referencial teórico sistematizado coletivamente, esboçam-se as propostas concretas de intervenção, seja para redimensionar a prática totalmente ou para aprofundá-la.

Dessa forma, esse processo de ensino de didática fundamentado em uma proposta de sistematização coletiva do conhecimento possibilita que o docente se prepare, de forma teórica e prática, para explicar, compreender e intervir em sua prática pedagógica, definida a partir das necessidades decorrentes da prática social (MARTINS, 1992).

Todos esses dispositivos colaboram com o processo de reflexão sobre a prática, facilitando o percurso e abrindo possibilidades de mudanças conscientes na realidade daqueles que os utilizam. Pensando nisso, adotou-se nessa dissertação o dispositivo de análise das práticas e de acompanhamento (BORGES; GERVAIS, 2015), que será explicado mais detalhadamente na próxima seção.

3.2.3 Dispositivo escolhido para o desenvolvimento da investigação

Dentre os dispositivos evidenciados, foi selecionado especificamente para essa pesquisa o dispositivo de análise das práticas e de acompanhamento (BORGES e GERVAIS, 2015), inspirado na abordagem da argumentação prática de Fenstermacher (1996) e Fenstermacher; Richardson (1993), que se baseia na explicitação para relatar o processo de pensamento que leva a uma ação.

Fenstermacher; Richardson (1993, p. 103) se debruçaram sobre a análise das ações por meio da argumentação prática, a qual “auxilia o professor a refletir, compreender e avaliar o raciocínio prático que está por trás de suas ações”. Como modelagem formal desse raciocínio, a argumentação prática ocorre pelo processo de explicitação, cujo propósito é o de apoiar o professor na formulação de uma explicação ou de um raciocínio baseado na ação realizada.

Nesse contexto, o docente é convidado a sair de sua zona de conforto para contar aos demais professores seus saberes e ações, colocados em perspectiva pelo relato de saberes e conhecimentos resultantes da pesquisa ou da experiência dos outros participantes, possibilitando que “o docente abandone alguns antigos marcos para desenvolver novos, o que requer de sua parte disponibilidade afetiva e cognitiva” (BORGES; GERVAIS, 2015, p. 3).

É o ato de verbalizar os saberes que fundamentam a ação e a relação com os conhecimentos, desenvolvendo a capacidade argumentativa entre os docentes e propiciando condições favoráveis à reflexão, por meio da confrontação à prova prática, respeito ao trabalho docente, dimensão coletiva, material tangível comum, estruturação das premissas e apelo à teorização (FENSTERMACHER, Gary, 1996; FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993).

Seu objetivo final é a elaboração de um argumento prático que corresponde ao “processo de pensamento que resulta em uma ação ou intenção de agir” (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1993, p. 2). Para isso, segundo os autores, formaliza-se o raciocínio prático por meio do registro escrito, que expressa melhor a ação por revelar uma série de motivos e atos considerados como premissas e vinculá-los a uma atitude.

Assim, tal dispositivo contribui para o desenvolvimento da argumentação, que leva o professor a refletir sobre sua atuação e apreender os fundamentos de suas ações em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Após a elaboração do

argumento inicial, são extraídos quatro tipos de premissas e uma ação ou intenção de agir (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1993, p.103):

- a) premissa de valor: descreve o benefício ou o bem que pode ser obtido pelo cumprimento da ação, que pode assumir a forma de um enunciado declarativo ou um enunciado de princípio;
- b) premissa condicional: enunciado ou conjunto de enunciados que definem, interpretam ou estabelecem o significado da ação. Muitas vezes, origina-se de uma teoria e, no caso do professor, de uma teoria de ensino e aprendizagem;
- c) premissa empírica: enunciado ou conjunto de enunciados submetidos à prova de fatos (verificação empírica), que podem ser confirmados ou infirmados aplicando métodos específicos da ciência;
- d) premissa de situação: enunciado ou conjunto de enunciados que descrevem o contexto em que a ação ocorre;
- e) ação ou intenção de agir: conclusão do argumento prático.

A estratégia de como analisar a prática por meio da argumentação permite ao professor o controle sobre suas justificativas e a responsabilidade por suas ações, culminando na elaboração do argumento prático, que sugere uma ação ou intenção de agir.

O dispositivo de Borges e Gervais (2015), inspirado na abordagem da argumentação prática, baseia-se no seguinte encaminhamento: gravação de vídeo ou escrita de uma situação de ensino, que serve como material de suporte para o processo de análise; realização de uma atividade de visualização de partes do vídeo ou leitura da história seguida de trocas em grupo.

Essas trocas são registradas e distribuídas em duas sessões: a identificação do argumento prático com o suporte das premissas (explicitação, esclarecimento da ação provocada por questões de companheiros de equipe e identificação do argumento prático por trás das ações utilizando premissas) e, na sequência, a reformulação, revisão ou confirmação do argumento inicial e das premissas, que pode levar a uma possível mudança de práticas ou a uma nova ideia sobre prática.

Diferentemente do dispositivo proposto por Fenstermacher e Richardson (1993), nesse dispositivo as situações de ensino são escolhidas pelo próprio professor, o material que suporta a análise procede tanto de registros em vídeo como de histórias escritas, adota-se uma abordagem menos normativa ao

reestruturar a situação e a responsabilidade de análise das práticas é compartilhada com todos os participantes que atuam como interlocutores críticos e os quais devem "fazer perguntas para solicitar descrições e motivos de ação, apoiar o professor nas expressões das premissas, fazer sugestões (discretas) e incentivar a coerência" (CORREA MOLINA e GERVAIS, 2010, p. 239). O diálogo assim criado entre o(s) interlocutor(es) crítico(s) e o professor-pesquisador pode desestabilizar o docente, fazendo-o questionar suas convicções. Ao propor um ponto de vista externo, ele contribui para o trabalho de formalização de saberes.

Finalmente, nesse dispositivo, o ciclo completo do processo de análise coletiva abrange três sessões de três horas cada uma, com grupos de cinco a seis professores. Realiza-se o ciclo duas vezes, o que oportuniza que cada professor-pesquisador analise duas situações de ensino e, a partir disso, construa dois argumentos práticos. Além do mais, como os docentes devem entregar um trabalho sobre o processo de formulação de dois argumentos práticos com um balanço profissional, assume-se que, de alguma forma, o processo reflexivo continua por meio de uma "escrita reflexiva" (TOCHON, 2002).

4 METODOLOGIA

O processo de definição da metodologia da pesquisa se estabelece como componente indispensável para um pesquisador, pois evidencia o cuidado e a acuracidade com o rigor científico. Permite o planejamento do percurso, adotando e escolhendo as formas mais adequadas e pertinentes para o desenvolvimento dos seus propósitos. Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, de procedimento autobiográfico, e o dispositivo de análise das práticas propiciaram a identificação das possibilidades de aprendizagem da docência de uma professora de contabilidade no ensino superior.

A abordagem qualitativa pode ser feita de diferentes formas e assume práticas analíticas variadas. De uma maneira geral, é uma metodologia que permite investigar e compreender o sentido que os indivíduos ou grupos atribuem a uma problemática social e humana por meio de pressupostos e estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas (CRESWELL, 2014).

Essa abordagem investigativa é essencialmente interpretativa. A coleta de dados ocorre em ambientes nos quais se cultiva a sensibilidade às pessoas em estudo e os indivíduos são analisados indutiva e dedutivamente para estabelecer padrões ou temas. Nesse contexto, o pesquisador interpreta os dados, filtrando-os por meio de uma lente pessoal situada no momento histórico da pesquisa. Dessa forma, consegue responder aos temas mais amplos e realizar mudanças no decorrer das situações vividas (CRESWELL, 2014).

Dentre os diversos procedimentos para se fazer pesquisa qualitativa está o autobiográfico, que se configura como um método de pesquisa e, ao mesmo tempo, o fenômeno pesquisado (SAHAGOFF, 2015). Isso é, começa com as experiências vividas e contadas pelos indivíduos ao longo da história, que passam a ser objeto de estudo de pesquisadores. Essas histórias de vida estão nas caixas de memórias, nas fotografias, nos documentos, em diários de bordo, etc., e podem ser contadas por meio da escrita autobiográfica (CRESWELL, 2014).

A escrita autobiográfica compreende um estilo de escrever sobre as experiências da vida. Pode ser uma história acerca de um ou múltiplos episódios, particulares ou em contexto coletivo, sempre revelando uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O processo de escrita autobiográfica permite que o pesquisador releia suas anotações, questionando e avaliando o que escreveu e como escreveu, posicionando-se como autor e leitor das vivências narradas (SAHAGOFF, 2015). Ao tomar distância do seu objeto de estudo, o indivíduo é capaz de fazer novas leituras de si mesmo e de suas experiências. É nessa perspectiva que essa dissertação é construída, visto que a escrita autobiográfica abre caminhos para mudanças na forma como o sujeito se compreende e como compreende os demais.

Dentro desse universo metodológico, adotou-se nessa pesquisa o dispositivo de análise das práticas desenvolvido por Fenstermacher (1996) e Fenstermacher e Richardson (1993) e adaptado por Borges e Gervais (2015), o qual oportuniza ao docente refletir sobre a sua própria prática e se apropriar de uma ferramenta que contribui para uma melhor compreensão e melhoria de seu ensino.

4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Dentro do contexto dessa pesquisa, o objeto de estudo que delimitou a investigação foi **a aprendizagem da docência utilizando um dispositivo de reflexão sobre a prática**. Nessa direção, apresenta-se a seguir como o dispositivo de análise das práticas foi utilizado e quais adaptações foram feitas nas abordagens da argumentação prática de Fenstermacher (1996), Fenstermacher e Richardson (1993) e de Borges e Gervais (2015).

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa investigação, especificamente, o papel de docente que deseja refletir sobre suas ações foi assumido pela própria autora dessa dissertação, professora de contabilidade do ensino superior. O dispositivo de análise das práticas permitiu o julgamento, a argumentação e a justificativa de suas ações por meio de palavras, propiciando que essas fossem compreensíveis e significativas para si mesma.

O interlocutor crítico convidado a atuar como “o outro” nesta pesquisa foi um docente do curso de Ciências Contábeis e mestre em educação. Como esse companheiro crítico não participou da oficina da Análise das Práticas Docentes realizada pela instituição, optou-se ainda pela participação na primeira das quatro sessões da professora formadora da oficina e orientadora dessa pesquisa com o

intuito de direcionamento e compreensão do papel do interlocutor crítico como “outro”.

4.3 RELATO DA COLETA DE DADOS

A apropriação do dispositivo de análise das práticas no exercício de reflexão sobre as ações docentes requer, necessariamente, dados das situações reais de ensino que lhe deem subsídios. Essas informações a respeito das vivências de cada um estão em suas memórias, em suas fotografias, em suas anotações cotidianas, etc. Tais fontes já são extremamente válidas, mas é possível formalizar e sistematizar os dados por meio de ferramentas específicas.

Dentre elas, estão os diários de bordo e as entrevistas gravadas, escolhidas aqui como aliadas para a coleta dos dados requeridos pelo dispositivo de análise das práticas. Assim, a coleta de dados realizada ao longo dessa investigação foi feita em duas etapas: a) a elaboração dos diários de bordo a partir da realidade da professora-pesquisadora e; b) a realização de entrevistas gravadas entre a professora-pesquisadora e os interlocutores críticos.

São as informações coletadas por meio desses instrumentos que compuseram a base para a verificação, a análise e a correlação propostos nos objetivos específicos desta investigação⁸. Nessa direção, o quadro 6 evidencia quais instrumentos da coleta de dados forneceram as informações necessárias para cada um desses objetivos de acordo com a dinâmica do dispositivo de análise das práticas.

Quadro 6 – Objetivos específicos e respectivas fontes de dados

ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
1	Verificar que aprendizagens necessárias à docência emergem dos argumentos iniciais da docente.	Diários de bordo
2	Analisar o trajeto do processo reflexivo a partir das premissas elaboradas pela docente.	Entrevistas com o interlocutor crítico
3	Correlacionar as aprendizagens mencionadas nos argumentos iniciais com as apontadas nos argumentos práticos, verificando a existência ou não de mudanças que possam contribuir a aprendizagem da docência.	Diários de bordo e entrevistas com o interlocutor crítico

Fonte: a autora, 2019.

⁸ Os materiais analisados nesta pesquisa são apenas os produzidos pela própria professora-pesquisadora.

O registro das experiências vividas em sala de aula pela professora-pesquisadora em diários de bordo foi realizado durante um semestre letivo, mais especificamente entre os meses de fevereiro e junho de 2018, de acordo com as condições estabelecidas pelo projeto Finep II (vide introdução). Ao longo desse período, a docente produziu quinze diários de bordo.

A realização de entrevistas gravadas entre a docente e os interlocutores críticos aconteceram entre 2018 e 2019. Ao todo, realizaram-se quatro encontros com duração de aproximadamente uma hora, com a participação da orientadora em dois deles: no primeiro e no terceiro. Três reuniões foram gravadas por meio de um aplicativo de gravação de áudio e uma delas por meio de um aplicativo de gravação de vídeo.

Os áudios das entrevistas gravadas foram inteiramente transcritos e todas as informações referentes à coleta de dados foram arquivadas em dispositivos que permitem a sistematização e organização das informações, armazenando e protegendo os conteúdos contra qualquer dano ou perda, conforme orientações de Creswell (2014).

4.3.1 Elaboração dos diários de bordo

No primeiro semestre do ano letivo de 2018, a professora-pesquisadora dessa dissertação tinha a atribuição de registrar suas impressões sobre todos os encontros semanais de quatro horas letivas da disciplina Demonstrações Contábeis, ofertada para estudantes do primeiro período. No período de fevereiro a junho foram elaborados quinze diários de bordo, totalizando trinta e três páginas, no formato exemplificado no apêndice A.

Para cada dia de aula foi elaborado um diário de bordo, seguindo as questões direcionadoras pré-selecionadas pelo Centro de Ensino e Aprendizagem da IES. Os primeiros registros foram bem detalhados, com anotações e até mesmo fotografias de algumas situações de ensino no exato momento em que elas aconteciam. Os diários eram escritos com muita disposição, logo após o encerramento da aula, a partir de vívidas memórias.

O primeiro diário de bordo, por exemplo, apresenta um minucioso planejamento, que abrange os seguintes elementos: como se apresentar aos estudantes e fazer com que eles se apresentem; promover a interação entre

estudantes; motivar o interesse pela disciplina (exemplo: sucesso e/ou problemas); apresentar o trabalho discente efetivo e seu papel na disciplina; mostrar o ambiente virtual de aprendizado; dar feedback e esclarecer o papel do professor e do estudante; explicar a diferença de avaliação formativa e somativa; mapear as expectativas dos estudantes quanto à disciplina; reduzir a ansiedade dos alunos; contextualizar a disciplina no curso; explicar a disciplina e o uso do mapa mental como apoio e explanar as regras básicas da disciplina. Além disso, contempla respostas bem elaboradas às questões direcionadoras.

No entanto, no decorrer do semestre as demandas aumentaram. No dia a dia profissional, as horas letivas e não letivas, cursos e oficinas de formação, os projetos institucionais, o desenvolvimento do plano de ensino híbrido, as gravações de aulas, etc. No âmbito acadêmico, as disciplinas do mestrado, as leituras, o grupo de estudo, o desenvolvimento da dissertação, entre outras atividades. Paralelamente, na vida pessoal, o tempo com a família, com os amigos, o cuidado com a saúde, a espiritualidade, etc.

Esse conjunto resultou no cansaço físico e mental que começou a interferir diretamente na qualidade dos registros. Em alguns momentos, as anotações nos diários de bordo passaram a ser feitas tardiamente, o que ocasionou a perda de sensações pontuais e detalhes mais precisos das situações de ensino. Nesse contexto, as questões direcionadoras, que até então eram para inspirar, começaram a dar a sensação de cobrança, de obrigatoriedade de preenchimento e não mais de apoio.

Essa situação levou a um repensar da forma com que os registros estavam sendo feitos, na busca da conciliação entre qualidade e objetividade. Nessa direção, a elaboração dos diários de bordo continuou a ser feita com base nas questões norteadoras, mas de maneira mais sucinta, sem a descrição excessiva do começo do semestre.

Identificou-se, por exemplo, que algumas situações de sala de aula se repetiam durante o semestre, portanto não era necessário descrevê-las novamente, apenas citá-las. As anotações voltaram a ser feitas em sala, mas não durante a aula e sim no final, quando as memórias ainda estavam claras e a experiência ainda podia ser sentida.

Essas e demais mudanças permitiram concluir a etapa de formulação dos diários de bordo com documentos de qualidade, que forneceram parte das

informações requeridas pelo dispositivo de análise das práticas. Os dados coletados embasaram, ainda, a elaboração dos argumentos iniciais.

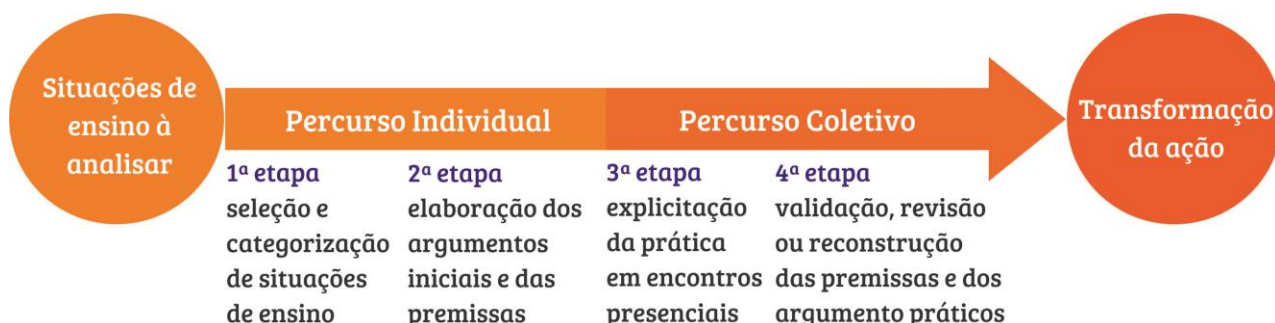
A formulação dos diários de bordo foi apenas um processo de registro e não de promoção de mudanças na prática a partir das inquietações que já se revelavam, mas poderia ter sido. Essa constatação foi sentida e registrada pela professora-pesquisadora, que identificou a falta tempo e disposição para investir com qualidade em novas compreensões, saberes e estratégias de ensino para melhorar e adequar situações de sala de aula vistas como urgentes de revisão.

4.3.2 Aplicação do dispositivo de argumentação das práticas

Foi com base nos conhecimentos apreendidos no Finep II (experiência relatada no Capítulo 2) que o dispositivo de análise das práticas foi aplicado nessa dissertação. O percurso desse trabalho, ora individual, ora coletivo, passou pelas seguintes etapas, resumidas na figura 9.

- a) seleção e categorização de situações de ensino que serviram como fonte de dados para o trabalho de análise das práticas;
- b) elaboração dos argumentos iniciais e das premissas realizada individualmente pela professora pesquisadora;
- c) realização dos encontros presenciais com o interlocutor crítico para a explicitação da prática, subsidiada pela leitura dos extratos, dos argumentos iniciais e das premissas;
- d) validação, revisão ou reconstrução do argumento prático.

Figura 9 – Percurso para o alcance do Argumento Prático



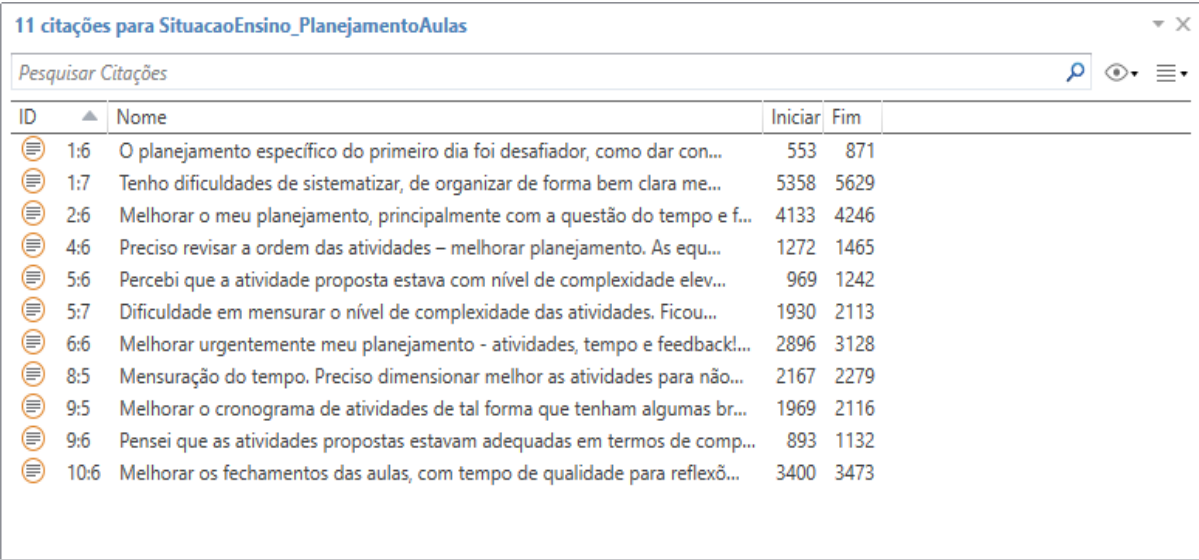
Fonte: a autora, 2019; adaptada de Borges (2017).

Na primeira etapa, foram realizados individualmente dois ciclos de codificação (SALDAÑA, 2013). No primeiro deles, foi feita a leitura e análise dos quinze diários de bordo produzidos. Estes documentos foram pré-codificados a partir de situações

de ensino registradas que denotavam pontos de inquietação e de melhoria da prática docente, passíveis de serem analisadas por meio do dispositivo e então transformadas.

No segundo ciclo, com o uso do software ATLAS.ti, os extratos dos diários de bordo foram classificados, categorizados e agrupados em cinco tipos de situações de ensino semelhantes, com necessidade de aprimoramento: planejamento das aulas, engajamento dos estudantes, ensino por competências⁹, avaliação da aprendizagem por competências e fadiga do professor universitário. Como, por exemplo, os 11 extratos dos diários de bordo que evidenciaram a inquietação quanto ao planejamento das aulas (figura 10):

Figura 10 – Exemplos de situações de ensino relacionadas ao planejamento de aulas



ID	Nome	Iniciar	Fim
1:6	O planejamento específico do primeiro dia foi desafiador, como dar con...	553	871
1:7	Tenho dificuldades de sistematizar, de organizar de forma bem clara me...	5358	5629
2:6	Melhorar o meu planejamento, principalmente com a questão do tempo e f...	4133	4246
4:6	Preciso revisar a ordem das atividades – melhorar planejamento. As equ...	1272	1465
5:6	Percebi que a atividade proposta estava com nível de complexidade elev...	969	1242
5:7	Dificuldade em mensurar o nível de complexidade das atividades. Ficou...	1930	2113
6:6	Melhorar urgentemente meu planejamento - atividades, tempo e feedback!...	2896	3128
8:5	Mensuração do tempo. Preciso dimensionar melhor as atividades para não...	2167	2279
9:5	Melhorar o cronograma de atividades de tal forma que tenham algumas br...	1969	2116
9:6	Pensei que as atividades propostas estavam adequadas em termos de comp...	893	1132
10:6	Melhorar os fechamentos das aulas, com tempo de qualidade para reflexõ...	3400	3473

Fonte: a autora, 2019.

Por meio da análise das situações de ensino agrupadas, na segunda etapa foram elaborados cinco argumentos iniciais:

- a) a qualidade da aula está diretamente relacionada com o planejamento. O planejamento inadequado expõe tanto o professor quanto os estudantes em situações inapropriadas, como tempo insuficiente para a realização de atividades demasiadamente complexas, ausência de feedback imediato e desmotivação do grupo;

⁹ Nomenclatura utilizada pela autora para se referir às competências exigidas pela nova matriz curricular adotada pela IES. Segundo Scallon, um dos autores de referência do projeto da IES para a reformulação do seu ensino e aprendizagem, define competência como “um saber-agir ou como a capacidade de mobilizar seus saberes, saber-fazer e saber-ser ou outros recursos” (2015, p. 166).

- b) estudantes do primeiro período do Curso de Ciências Contábeis da disciplina de Demonstrações Contábeis desconhecem os princípios norteadores da instituição, principalmente no quesito autonomia, ocasionando dependência de tutela similar aos padrões anteriores do ensino médio;
- c) o processo de aprendizagem por competências está focado no desenvolvimento, preparação e saber agir dos estudantes em contextos reais. No entanto, o docente está fortemente vinculado à forma conteudista de ensino;
- d) o professor deve ser capaz de elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem, nas dimensões formativa e somativa, permitindo ao estudante refletir sobre seu próprio processo educacional. As atividades avaliativas fragmentadas por conteúdos certificam o processo de transmissão de informações;
- e) fadiga do professor universitário inerente à sua função e demais demandas periféricas, corroborando para o cansaço, desânimo e sensação de fracasso.

Após a realização das etapas individuais, realizou-se o primeiro encontro com o interlocutor crítico e com a orientadora, que foi essencial para alinhar o trabalho a ser realizado. Nele, a orientadora esclareceu ao interlocutor crítico o seu papel, visto que ele não fez a oficina de Análise das Práticas. Depois, leu-se o primeiro argumento inicial, que foi alvo do diálogo até o final. Constatou-se que o argumento estava muito abrangente e que deveria ser reformulado para demonstrar mais claramente a inquietação da professora pesquisadora diante de uma situação específica de ensino (quadro 7).

Quadro 7 – Reformulação do primeiro argumento inicial

VERSÕES	ARGUMENTO INICIAL
Inicial: muito abrangente	A qualidade da aula está diretamente relacionada com o planejamento. O planejamento inadequado expõe tanto o professor quanto os estudantes em situações inapropriadas, como tempo insuficiente para a realização atividades demasiadamente complexas, ausência de feedback imediato e desmotivação do grupo.
Reformulado: mais específico	As atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação.

Fonte: a autora, 2019.

Assim, no primeiro semestre de 2019 os argumentos iniciais foram reformulados em busca da especificidade de cada situação de ensino, resultando em nove argumentos iniciais (quadro 8).

Quadro 8 – Situações semelhantes de ensino com os respectivos argumentos iniciais reformulados

SITUAÇÕES SEMELHANTES DE ENSINO	ARGUMENTO INICIAL REFORMULADO
Planejamento das aulas	As atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação.
Engajamento dos estudantes na realização dos estudos prévios	Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.
Trabalhar em times	Os estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia não sabem trabalhar em times, desvelando sentimentos de insatisfação para a realização das atividades.
Engajamento dos estudantes nas atividades presenciais	Desinteresse de estudantes em participar das atividades presenciais.
Ensino por competências na perspectiva do docente	Professora fortemente vinculada a forma conteudista de ensino, mesmo inserida em uma proposta de formação inicial, de aprendizagem por competência.
Ensino por competências na perspectiva do estudante	Alguns estudantes não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagem ativa.
Avaliação da aprendizagem por competências	Avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.
Estratégias de correção das avaliações	O processo de correção das atividades avaliativas ficou comprometido pela ausência de rubricas.
Fadiga docente	Docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso.

Fonte: a autora, 2019.

Além da reformulação dos argumentos iniciais, elaborou-se individualmente também as premissas de valor, empírica, condicional e situacional previstas pelo dispositivo, visto que servem de apoio ao momento de explicitação da prática (quadro 9).

Quadro 9 – Exemplo de argumento inicial com as respectivas premissas

ARGUMENTO INICIAL	
Estudantes do primeiro período da Escola de Negócios da disciplina de Demonstrações Contábeis não sabem como conduzir o processo de estudos, seja prévio ou presencial, individual ou coletivamente.	
PREMISSAS	DESCRIÇÃO
De valor	Fundamental desenvolver no estudante o senso de responsabilidade em todo o processo de estudo.
Empírica	Propor metodologias adequadas para a promoção do engajamento do estudante nos primeiros encontros, para que os estudantes percebam a importância do envolvimento em todas as etapas do processo (ex.: rotação – uso do plano de contas, caso o estudante não tenha não poderá contribuir).
Condicional	Selecionar a metodologia que maximize o envolvimento do estudante, culminando no protagonismo do seu processo de estudo.
Situacional ou Contextual	Estudantes do primeiro período em disciplina obrigatória da Escola de Negócios direcionados, principalmente em atividades coletivas.

Fonte: a autora, 2019.

Dessa forma, estes nove argumentos iniciais reformulados com as respectivas premissas embasaram os outros encontros presenciais. No segundo encontro realizado com o interlocutor crítico, duas situações de ensino selecionadas foram analisadas: engajamento dos estudantes e ensino por competências. Percorreu-se todas as etapas do dispositivo, até a reconstrução das propostas de transformação das ações, como o exemplo do quadro 10.

Quadro 10 – Reformulação das premissas e dos argumentos

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO REFORMULADA
Argumento Inicial	Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.	Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.
PREMISSAS	DESCRIÇÃO INICIAL	DESCRIÇÃO REFORMULADA
De valor	Fundamental desenvolver no estudante o senso de responsabilidade em todo o processo de estudo.	A preparação prévia permite com que os estudantes se tornem protagonistas do seu processo de aprendizagem.
Empírica	Propor metodologias adequadas para a promoção do engajamento do estudante nos primeiros encontros, para que os estudantes percebam a importância do envolvimento em todas as etapas do processo (ex.: rotação – uso do plano de contas, caso o estudante não tenha não poderá contribuir)	Propor atividades acadêmicas dinâmicas e envolventes tais como: quiz, pré-testes, questões norteadoras para solução de problemas vinculadas as atividades previamente solicitadas (vídeos, textos, áudio, games, etc.).
Condicional	Selecionar a metodologia que maximize o envolvimento do estudante, culminando no protagonismo do seu processo de estudo.	Analisar formas para promover atividades mais envolventes e participativas, capazes de engajar os estudantes e otimizar o tempo e conhecimento do professor nos momentos presenciais, utilizando-se de metodologia específicas como a sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>)
Situacional ou Contextual	Estudantes do primeiro período em disciplina obrigatória da Escola de Negócios direcionados, principalmente em atividades coletivas.	O método utilizado como o estudante no ensino médio não oportunizou o desenvolvimento de estratégias/habilidades de preparação antecipada para as aulas presenciais.
Argumento Prático	No planejamento da disciplina, o professor deve propor uma atividade inicial, pode ser “lúdica” que desenvolva o engajamento do estudante e o senso de equipe.	No planejamento da disciplina, o professor deve propor atividades on-line vinculadas com as atividades presenciais, com entrega em período determinado via <i>Google Forms</i> , resgatando no início do encontro (convidando inclusive os não respondentes), promover e motivar a aprendizagem ativa do estudante em seu contexto de ensino e aprendizagem, como o uso sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>).

Fonte: a autora, 2019.

Após a realização desse encontro, a professora-pesquisadora sentiu a necessidade de obter um feedback da orientadora quanto a completude das duas propostas de transformação. Saber se, de fato, todas as premissas e os argumentos práticos haviam sido elaborados de forma satisfatória.

Neste sentido, realizou-se o terceiro encontro, no qual os argumentos iniciais, as premissas e os argumentos práticos foram revisitados. Novas considerações significativas foram feitas em relação aos argumentos iniciais, como a que apontou que o ensino por competências podia ser analisado tanto na perspectiva do estudante como na perspectiva do docente. Diante disso, a professora-pesquisadora decidiu subdividi-los. Na ocasião, a orientadora também fez alertas importantes sobre a necessidade de escrever a respeito das particularidades do método criado para a análise dos diários.

No último encontro, analisou-se todas as situações de ensino selecionadas, dessa vez com os argumentos iniciais e as premissas reformuladas, o que permitiu esclarecimentos e argumentações mais assertivas e direcionadas, culminando na validação dos respectivos argumentos práticos (quadro 11). Isso conferiu mais conforto e segurança à professora-pesquisadora.

Quadro 11 – Argumentos iniciais x argumentos práticos

ARGUMENTO INICIAL	ARGUMENTO PRÁTICO
As atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação.	Ao planejar a disciplina, o professor deve conhecer a aplicabilidade dos resultados de aprendizagens estabelecidos, os quais são fundamentais para o desenvolvimento adequado de atividades práticas direcionadas ao público e aos níveis cognitivos almejados.
Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.	No planejamento da disciplina, o professor deve propor atividades on-line vinculadas com as atividades presenciais, com entrega em período determinado via <i>Google Forms</i> , resgatando no início do encontro (convidando inclusive os não respondentes), promover e motivar a aprendizagem ativa do estudante em seu contexto de ensino e aprendizagem, como o uso sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>).
Os estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia não sabem trabalhar em times, desvelando sentimentos de insatisfação para a realização das atividades.	Comunicar aos estudantes os critérios utilizados para a criação dos times e coletivamente elaborar as “regras de conduta” dos integrantes.
Desinteresse de estudantes em participar das atividades presenciais.	Aplicar estratégias valendo-se do uso técnicas de engajamento (resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e a pesquisa) para que os estudantes se envolvam com a disciplina.
Professora fortemente vinculada a forma conteudista de ensino, mesmo inserida em uma proposta de formação inicial, de aprendizagem	O processo de aprendizagem por competências está focado no desenvolvimento, preparação e saber agir dos estudantes em contextos reais,

por competência.	sendo assim, o docente deve apropriar-se das estratégias por competência e aplicá-las continuamente.
Alguns estudantes não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagem ativa.	Desde os primeiros encontros, possibilitar (sensibilizar) que os estudantes desenvolvam atividades, por meio de metodologias ativas, que permitem o desenvolvimento de aprendizagens significativas.
Avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.	O professor deve elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem, nas dimensões formativa e somativa e fornecer feedbacks mais efetivos que permitindo ao estudante refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.
O processo de correção das atividades avaliativas ficou comprometido pela ausência de rubricas.	Elaborar ferramentas de correção (rubricas, protocolo e checklist) que permitam descrever os níveis de desempenho possíveis na realização de tarefas e assegurem transparência do processo.
Docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso.	Respeitando o próprio limite, organizar a agenda para propiciar o aumento de qualidade de vida.

Fonte: a autora, 2019.

Como se pode notar, algumas adaptações quanto ao uso do dispositivo se fizeram necessárias durante o percurso. Dentre elas, a orientação do docente convidado para atuar como interlocutor crítico no primeiro encontro; a necessidade de reelaboração dos argumentos iniciais pela pesquisadora devido à ausência de especificidade, que também refletiu na elaboração de mais argumentos iniciais; e, a elaboração prévia das premissas, que oportunizou à docente maior apropriação do dispositivo e das aprendizagens docentes que cerceiam suas ações, assim como a otimização e maior fluidez na etapa de explicitação e argumentação das práticas.

Dessa maneira, os diálogos realizados nos encontros citados desvelaram possibilidades de aprendizagem no contexto da docência, a partir da reflexão da própria prática docente com a colaboração de um “outro”.

4.4 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

Os resultados dessa pesquisa foram extraídos a partir do emprego dos ciclos de codificação propostos por Saldaña (2013), antecedidos pelas etapas de pré-codificação e de elaboração das memórias (*Memos*).

Na etapa de pré-codificação, recomenda-se ler e destacar (sublinhar, negritar, circular etc.) todas as palavras e frases que merecem atenção como evidências que embasam suposições e teorias (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016). Nessa direção, os diários de bordo foram analisados diretamente no programa

computacional em que foram gerados (Microsoft Word) e os dados julgados importantes pela professora-pesquisadora foram marcados por meio de grifos.

Já na etapa de elaboração das memórias analíticas (*Memos*), propõe-se a elaboração de questionamentos, o levantamento de causas e efeitos, análises pessoais e teóricas, com base no que foi destacado como importante na pré-codificação (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016). Para isso, os diários de bordo e as transcrições das entrevistas foram importados para o software ATLAS.ti, um programa computacional que auxilia o pesquisador na análise de dados qualitativos, uma vez que, dentre suas funções, permite a categorização e a codificação das informações.

Em seguida, o primeiro ciclo de codificação proposto por Saldaña (2013) é composto por seis métodos: o gramatical, o elementar, o afetivo, o literário e de linguagem, o exploratório e o procedimental. Cada um desses métodos é realizado por meio de determinadas codificações. Entre o primeiro e o segundo ciclos há um ciclo de transição, que acontece por meio da codificação eclética. O segundo ciclo, por sua vez, abriga seis tipos de codificação: de padrões, focada, axial, teórica, elaborativa e longitudinal.

Esse processo de codificação é um dos caminhos para a análise qualitativa dos dados e não o único, posto que, para o autor, o processo sempre está relacionado ao campo da pesquisa, às opções ontológico-epistemológicas e teóricas e aos recortes conceituais (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016).

Além do mais, é importante destacar que a codificação não precisa seguir necessariamente os dois ciclos propostos por Saldaña (2013). É possível selecionar, dentre as 31 possibilidades apresentadas anteriormente, o(s) método(s) mais adequado(s) para a análise qualitativa desejada dos dados (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016). Esta seleção se dá a partir das questões de pesquisa propostas pelo pesquisador. Para a realização das codificações realizadas especificamente nessa pesquisa foram utilizados os métodos exploratório, afetivo, elementar e procedimental.

O método de codificação exploratório foi adotado por permitir o uso de rótulos experimentais à medida que os dados são inicialmente revisados. Trata-se de atribuições exploratórias e preliminares de códigos para os dados antes das codificações mais refinadas a serem desenvolvidas e aplicadas. Este foi o método adotado no primeiro ciclo com codificação provisional, que permitiu inventariar as

situações de ensino a partir das marcações iniciais nos diários de bordo (quadro 12), ainda utilizando o editor de texto Word.

Quadro 12 – Exemplo de marcações básicas nos diários de bordo (codificação descritiva)

DIÁRIO DE BORDO AULA 27/02/2018
<p>Com a realização das oficinas promovidas pelo Centro de Ensino e Aprendizagem, dentre todas as possibilidades, estratégias possíveis, o que mais me tocou foi a questão da sensibilização, do encantamento inicial dos estudantes.</p> <p>Desta forma elenquei alguns objetivos, como: que os estudantes compreendessem a relevância da disciplina no contexto do curso e no contexto real; identificassem as principais informações no plano de ensino (ementa, mapa mental, cronograma, etc.) e a integração ao grupo.</p> <p>O planejamento específico do primeiro dia foi desafiador, como dar conta de tantas coisas e ainda garantir o encantamento, muitas dúvidas permearam a forma, sequência, tempo, condições deste tão precioso momento. Em alguns momentos, tive a sensação de estar engessada, com muitas premissas e condições a serem cumpridas.</p> <p>Além do mais, meu coordenador solicitou que eu apresentasse em sala de aulas, onze slides com informações sobre o perfil do egresso, missão da Escola de Negócios – ponto comum com meu</p>
DIÁRIO DE BORDO AULA 13/03/2018
<p>Como ainda faltava alguns respondentes da pesquisa inicial para formação dos times, comecei a aula utilizando a ferramenta Kahoot! para averiguar a retenção de temas tratados anteriormente.</p> <p>Na sequência consegui finalizar a formação dos times, os estudantes nomearam seus times (Megaa Ltda; Netos Do Velho Barreiro; Kontakuras; W/E 3000; Thalers; Lucro S.A; Los Hermanos; Contonomia; Pinky Dinky Doo), discutiram e elegeram coletivamente as regras de bom convívio.</p> <p>Com os times formados, solicitei a realização de uma atividade vinculada as leituras prévias, houve bastante discussão e desconforto por parte dos estudantes que não realizaram as atividades prévias. Tentei não responder prontamente os inúmeros questionamentos, para provocar e permitir mais reflexões nos estudantes. Mas em alguns momentos não me controlo e respondo prontamente.</p> <p>Nos minutos finais, fizemos um breve fechamento da atividade e eles terão que finalizar e entregar via BlackBoard até domingo (18/03/2018).</p> <p>Realizamos o sorteio dos temas que deverão ser apresentados no próximo encontro.</p> <p>Dois estudantes já sinalizaram certa insatisfação nos times, citando a questão da imaturidade dos demais. Como a formação é muito recente, pedi que estes tenham paciência e que encarem como uma oportunidade para exercitar o trabalho em equipe, como ocorre normalmente na vida profissional e nos demais contextos.</p>

Fonte: a autora, 2019.

Já o método afetivo permitiu investigar as qualidades subjetivas da experiência humana que emergiram dos diários de bordo (por exemplo, emoções, valores, conflitos, julgamentos), assim como reconhecer e nomear essas experiências (quadro 13).

Quadro 13 – Exemplo de marcações básicas nos diários de bordo

DIÁRIO DE BORDO AULA 27/02/2018
<p>Percebi uma certa pressão por parte dos meus colegas professores, pois como sou professora do primeiro período e do Finep, estou na vitrine, exposta e tenho que acertar e fazer a diferença.</p>
DIÁRIO DE BORDO AULA 13/03/2018
<p>Melhorar urgentemente meu planejamento - atividades, tempo e feedback! Ponto já identificado anteriormente, mas sem ação concreta na melhoria, não consigo elaborar um plano detalhado das minhas necessidades e devidos encaminhamentos. Ausência de equilíbrio nas minhas atividades, muitas demandas diferenciadas e todas urgentes. Não sei o que fazer, será que devo desistir de alguma coisa? Estou cansada e desanimada, receio de adoecer.</p>

Fonte: a autora, 2019.

Na sequência, com o apoio do software ATLAS.ti, foram estabelecidas as categorias de análise organizadas por famílias¹⁰ relacionadas a cada tipo de dado coletado na pesquisa. Aplicou-se o método elementar com codificação descritiva, o qual permitiu o emprego de filtros básicos, criados para revisar o corpus, construir uma base para futuros ciclos de codificação e compor as nove categorias de análise de situações de ensino identificadas por meio dos diários de bordo (quadro 14).

Quadro 14 – Categorias de análise de situações de ensino extraídas dos diários de bordo

CÓDIGO	DESCRIÇÃO D CATEGORIA DE ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE ENSINO
DB_SituaçãoEnsino_AvaliaçãoCompetência	Avaliação no contexto de matriz por competências
DB_SituaçãoEnsino_EngajamentoAtividadePresencial	Engajamento dos estudantes nas atividades presenciais
DB_SituaçãoEnsino_EngajamentoAtividadePrévia	Engajamento dos estudantes nas atividades prévias
DB_SituaçãoEnsino_EnsinoCompetênciaDocente	Matriz por competências na perspectiva do docente
DB_SituaçãoEnsino_EnsinoCompetênciaEstudante	Matriz por competências na perspectiva do estudante
DB_SituaçãoEnsino_EstratégiaCorrecaoAvaliação	Estratégias de correção das avaliações
DB_SituaçãoEnsino_FadigaDocente	Fadiga docente universitária
DB_SituaçãoEnsino_PlanejamentoAula	Planejamento das aulas
DB_SituaçãoEnsino_Times	Trabalho dos estudantes em times

Fonte: a autora, 2019.

Nota: DB - Diário de bordo.

Para a categoria de análise dos argumentos práticos, foram criados seis códigos pelo método procedimental, que consiste em uma codificação pré-estabelecida. Aplicou-se a codificação taxonômica e de domínio, a qual permitiu organizar os comportamentos e interpretar as experiências considerando as nomenclaturas do dispositivo de análises das práticas (FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993), conforme evidenciado no quadro 15.

Quadro 15 – Categoria de análise da argumentação prática

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DOS CÓDIGOS QUE COMPÕEM A CATEGORIA ARGUMENTAÇÃO PRÁTICA
Disp_Argumento Inicial	Ação ou intenção de agir inicial e individual a partir da autorreflexão sobre seu próprio relato.
Disp_Premissa de Valor	Descreve o benefício ou o bem que pode ser obtido pela realização de uma ação.
Disp_Premissa Empírica	Descreve um enunciado ou conjunto de declarações sujeitas a prova de fatos confirmados ou invalidados.
Disp_Premissa Condicional	Descreve, define ou interpreta o significado da ação. Muitas vezes vem de uma teoria, e no caso do professor, de uma teoria de aprendizagem-ensino.

¹⁰ As famílias agrupam objetos (citações, códigos, memos) que possuem algo em comum (RODRÍGUEZ e CALDERÓN, 2014)

Disp_Premissa Situacional	Descreve o contexto em que ocorre a ação, a situação em que o tema da ação está submerso.
Disp_Argumento Prático	Argumento prático processo de pensamento visando a ação ou uma intenção de agir.

Fonte: a autora, 2019.

Nota: Disp - Dispositivo.

Na categoria de análise das entrevistas, foram criados os códigos de caráter descritivo a partir do que era identificado no discurso da docente, do interlocutor crítico e da orientadora, desde os questionamentos e sugestões trazidas pelos participantes; as reformulações dos argumentos e premissas; e, a identificação das necessidades de aprendizagens da docente, ou seja, o reconhecimento e rastreamento do trajeto reflexivo (quadro 16).

Quadro 16 – Categoria de análise das entrevistas

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DOS CÓDIGOS QUE COMPÕEM A CATEGORIA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
Arg_QuestionamentoOutro	Questionamentos do interlocutor crítico
Arg_SugestõesOutro	Sugestões do interlocutor crítico
Arg_DispositivoReformulação	Reformulação, revisão ou confirmação do argumentos e premissas
Arg_AprendizagensDocência	Identificação de aprendizagens necessárias a docente

Fonte: a autora, 2019.

Nota: Arg - Argumentação.

Para algumas categorias de análise das entrevistas, foram criadas subcategorias com o intuito de complementar e especificar situações identificadas durante o processo de argumentação da prática como, por exemplo, a subcategoria da categoria “Reformulação, revisão ou confirmação do argumentos e premissas” (quadro 17) e a subcategoria da categoria “Identificação de aprendizagens necessárias a docente” (quadro 18).

Quadro 17 – Subcategoria do código Arg_DispositivoReformulação

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DO CÓDIGO DA SUBCATEGORIA
Arg_DisRef_ArgumentoInicial	Argumentos iniciais
Arg_DisRef_Premissas	Premissas
Arg_DisRef_ArgumentoPrático	Argumentos práticos
Arg_DisRef_ArgumentoInicial_ArgumentoPrático	Aprendizagens mencionadas nos argumentos iniciais com as apontadas nos argumentos práticos

Fonte: a autora, 2019.

Nota: Arg_DisRef - Argumentação Dispositivo Reformulação.

Quadro 18 – Subcategoria do código Arg_AprendizagensDocência

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DO CÓDIGO DA SUBCATEGORIA
Arg_AprendizagensDocência_Dimensões	Identificação das aprendizagens necessárias à docente

Arg_AprendizagensDocência_Ações	Intenções ações estabelecidas
---------------------------------	-------------------------------

Fonte: a autora, 2019.

Nota: Arg - Argumentação.

O ciclo de transição e, conseqüentemente, a codificação eclética, não foram aplicados nesta análise de dados. No segundo ciclo de codificação, buscou-se reorganizar e reanalisar os dados codificados pelos métodos do primeiro ciclo e não foram empregadas as codificações previstas por Saldaña (2013). Esse procedimento foi o suficiente para o alcance das respostas dos três objetivos específicos dessa pesquisa (Quadro 19).

Quadro 19 – Categoria do código referentes aos objetivos específicos

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DOS CÓDIGOS QUE COMPÕEM A CATEGORIA OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1ObjEsp_AprendizagensNecessarias	Identificação das aprendizagens necessárias à docente
2ObjEsp_TrajetoReflexivo	Análise do trajeto do processo reflexivo
3ObjEsp_CorrelaçãoAprendizagens	Correlação das aprendizagens mencionadas nos argumentos iniciais com as apontadas nos argumentos práticos

Fonte: a autora, 2019.

Nota: ObjEsp – Objetivo específico.

Essas adaptações são previstas por Saldaña (2013), que afirma que é somente por meio da experiência que o pesquisador descobrirá qual abordagem funciona melhor para o seu estudo em particular e seus objetivos de pesquisa. Esse levantamento de dados permitiu a análise dos resultados da pesquisa apresentada nos capítulos seguintes.

5 RESULTADOS

Descritos os procedimentos metodológicos, apresenta-se a seguir os resultados da pesquisa a partir da coleta e análises dos dados extraídos dos diários de bordo e das entrevistas realizadas, com vieses, valores e experiências da professora-pesquisadora, algo característico da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014).

5.1 APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA QUE EMERGEM DOS ARGUMENTOS INICIAIS

Para atender ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, de verificar que aprendizagens necessárias à docência emergem dos argumentos iniciais da docente, fez-se necessário, primeiro, uma releitura atenta dos diários de bordo e a seleção e classificação das situações semelhantes de ensino que inquietaram a professora pesquisadora, passíveis de análise e transformação a partir do dispositivo de análise das práticas (primeira etapa do dispositivo, realizada individualmente pela professora pesquisadora).

Esse percurso deu origem à nove argumentos iniciais, elaborados ao longo da segunda etapa do dispositivo de análise das práticas. Durante o processo de análise de resultados, percebeu-se que alguns argumentos iniciais evidenciavam pontos em comum. Devido a essas semelhanças, a pesquisadora optou por agrupá-los em categorias que julgou resumir bem esses pontos de proximidade, de acordo com o seu olhar docente (quadro 20).

Quadro 20 – Categorias de aproximação dos argumentos iniciais

CATEGORIAS	ARGUMENTOS INICIAIS
Ensino por competências	Professora fortemente vinculada a forma conteudista de ensino, mesmo inserida em uma proposta de formação inicial, de aprendizagem por competência.
	Alguns estudantes não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagem ativa.
Planejamento das aulas	As atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação
Engajamento dos estudantes	Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.
	Desinteresse de estudantes em participar das atividades presenciais.
	Os estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia não sabem trabalhar em times, desvelando sentimentos de insatisfação para a realização das atividades.

Avaliação da aprendizagem por competências	Avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.
	O processo de correção das atividades avaliativas ficou comprometido pela ausência de rubricas.
Fadiga docente	Docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso.

Fonte: a autora, 2019.

Reunidos na categoria *ensino por competências* se encontram os seguintes argumentos iniciais: 1) professora fortemente vinculada à forma conteudista de ensino, mesmo inserida em uma proposta de formação inicial de aprendizagem por competências; e, 2) alguns estudantes não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagens ativas.

No que se refere ao primeiro deles, compreende-se que a adoção da abordagem de ensino por competências pela instituição gerou desconforto e insegurança à docente, mesmo que já sensibilizada por meio de formações continuadas, conforme mencionado em seu diário de bordo (quadro 21):

Quadro 21 – Citações dos diários de bordo sobre abordagem de ensino por competências na perspectiva da docente

DATA DO DIÁRIO BORDO	CITAÇÃO
13/03/2018	Sensação de quebra cabeça, o processo ainda está sem ritmo, percebo desconforto nos estudantes e claro, em mim também. Esta mudança, de possibilitar o estudante ser protagonista, me deixa ainda desconfortável, tenho receio de me perder. Mesmo inquieta e com desconfortos preciso avançar. Estou me segurando para não retroceder.
27/03/2018	Como esta disciplina é nova, ainda preciso me desvincular da antiga, ainda imprimo o velho estilo de condução, ainda quero “dar conta” de todos os conteúdos, quando na verdade, devo ter claro qual é a competência a ser atingida.

Fonte: a autora, 2019.

Em relação ao segundo argumento, depreende-se que essas mudanças também trouxeram inquietações aos estudantes de primeiro período, em sua maioria calouros, já com os seus enfrentamentos iniciais na universidade e ainda expostos à uma abordagem de ensino diferente da que estavam habituados (quadro 22):

Quadro 22 – Citações dos diários de bordo sobre abordagem de ensino por competências na perspectiva dos estudantes

DATA DO DIÁRIO BORDO	CITAÇÃO
10/04/2018	Estudante verbalizou que esta forma de ensinar é muito diferente do ensino médio, que ainda estão com dificuldades de assimilação.
08/05/2018	Preciso melhorar a relação com a turma, percebo claramente que alguns estão ariscos, desconfortáveis com as estratégias, com meu posicionamento. O que fazer? Acredito estar alinhada com as estratégias da instituição, mas é notório que parte dos estudantes gostam da versão tradicional, querem mais exposição

	e menos ação.
--	---------------

Fonte: a autora, 2019.

Diante desse duplo desafio (inseguranças próprias e inquietações dos estudantes), a docente sentiu a necessidade de aperfeiçoar seu ensino de acordo com a nova proposta curricular da instituição. Passou a se exigir dela novas habilidades docentes e, conseqüentemente, mudanças em suas estruturas cognitivas e emocionais. Para isso, entendeu que precisa se conhecer e se compreender, refletir sobre a sua própria prática, investigar aquilo que a inquieta e, assim, se desenvolver em sua carreira.

Na categoria planejamento das aulas, o respectivo argumento inicial aponta que atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação, em consonância com os apontamentos contidos nos diários de bordo (quadro 23). Essas situações de ensino realizadas apontam para a necessidade de aperfeiçoamento de estratégias vinculadas ao contexto, perfil dos estudantes e aprendizagens deste período que serão exigidas nos subsequentes.

Quadro 23 – Citações dos diários de bordo sobre planejamento das aulas

DATA DO DIÁRIO BORDO	CITAÇÃO
06/03/2018	Atividade proposta – Estruturação do Balanço Patrimonial – foi inadequada, alto nível de complexidade para os estudantes de 1º período do curso, somente três estudantes conseguiram finalizar em tempo hábil. Melhorar o meu planejamento, principalmente no que tange ao nível de complexidade das atividades, tempo e formas de melhorar a interação dos estudantes.
27/03/2018	Percebi que a atividade proposta estava com nível de complexidade elevado (“pesei a mão”). Penso que deveria ter feito um recorte diferenciado para evitar frustrações desnecessárias nos estudantes, preciso reavaliar a complexidade das atividades versus o tempo de realização.
17/04/2018	Mensuração do tempo. Preciso dimensionar melhor as atividades para não gerar frustrações e desmotivação do grupo.

Fonte: a autora, 2019.

A categoria engajamento dos estudantes, por sua vez, agrupa três argumentos iniciais: 1) os estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem; 2) desinteresse de estudantes em participar das atividades presenciais; e, 3) os estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia não sabem trabalhar em times, desvelando sentimentos de insatisfação para a realização das atividades.

Esses argumentos iniciais tratam da ausência de engajamento dos estudantes, tanto nas atividades prévias quanto presenciais e também nas atividades realizadas

em times, desvelada nas situações de ensino registradas nos diários de bordo (quadro 24). Perante essas constatações, cabe a docente ser capaz de analisar e selecionar estratégias que promovam o engajamento dos estudantes em atividades de aprendizagem durante as aulas, nas atividades criadas com pré aula e nas atividades ativas e colaborativas, garantido, assim, os resultados de aprendizagem estabelecidos e o desenvolvimento pessoal do próprio estudante. Para tal, é necessário aperfeiçoar seu processo de ensino aprendizagem por intermédio de atividades adequadas e aprimorar as formas de interação com os estudantes em suas aulas.

Quadro 24 – Citações dos diários de bordo sobre engajamento dos estudantes

DATA DO DIÁRIO BORDO	CITAÇÃO
06/03/2018	Durante a realização da atividade foi possível constatar que alguns estudantes não haviam realizado a atividade prévia sugerida. O fechamento da atividade foi por meio exposição oral dos estudantes, possibilitando a realização de feedback coletivo imediato. Ressaltei a importância da realização dos estudos prévios, que culminam em contribuições significativas nas discussões e nas resoluções das atividades.
13/03/2018	Dois estudantes já sinalizaram certa insatisfação nos times, citando a questão da imaturidade dos demais. Como a formação é muito recente, pedi que estes tenham paciência e que encarem como uma oportunidade para exercitar o trabalho em equipe, como ocorre normalmente na vida profissional e nos demais contextos.
10/04/2018	Alguns estudantes não dão importância aos materiais essenciais e necessário para o uso em sala, como calculadora, modelo plano de contas e livros. Como despertar este interesse?

Fonte: a autora, 2019.

Em seguida, a categoria avaliação da aprendizagem por competências aproxima dois argumentos iniciais: 1) avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo com os resultados estabelecidos; e, 2) o processo de correção das atividades avaliativas ficou comprometido pela ausência de rubricas.

Na análise dessa categoria, observou-se sua relação direta com a categoria ensino por competências, ou seja, a forma de avaliar as aprendizagens elencadas pelo novo currículo da instituição. As situações de ensino realizadas e registradas no diário de bordo denotam que a docente ainda não avalia o desempenho do estudante e suas produções empregando uma abordagem de avaliação da aprendizagem por competências (quadro 25).

Diante disso, a docente percebe a necessidade de conhecimentos sobre como avaliar adequadamente o desenvolvimento do estudante na perspectiva da

abordagem por competências, selecionando atividades que possam promover a aprendizagem efetiva, já que, para que o estudante alcance uma aprendizagem significativa, é importante que os resultados de aprendizagem, as atividades de aprendizagem (métodos e técnicas selecionados) e os processos de avaliação estejam integrados. Para isso, percebe que precisa aprofundar seus conhecimentos quanto as inovações curriculares para a promoção efetiva e consciente das mudanças.

Quadro 25 – Citações dos diários de bordo sobre avaliação da aprendizagem por competências

DATA DO DIÁRIO BORDO	CITAÇÃO
20/03/2018	Comunicar melhor quais são os objetivos, preciso urgentemente criar as rubricas para cada atividade.
03/04/2018	Ausência de rubricas gerou dúvidas no processo de correção da avaliação.
12/06/2018	Aprender a elaborar e validar avaliações por competências, ainda estão com design de avaliação por conteúdo. A foto do momento de avaliação me perturbou, ela demonstra claramente que ainda adoto padrões antigos.
26/06/2018	Preciso aprofundar minha compreensão sobre avaliações autênticas, afastando em definitivo as avaliações fragmentadas, desagregadas que não evidenciam de fato se o estudante obteve uma aprendizagem profunda e significativa.

Fonte: a autora, 2019.

Por fim, a categoria fadiga docente contempla o seguinte argumento inicial: a docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso. Tal argumento foi elaborado a partir de registros feitos pela docente em seu diário de bordo (quadro 26), que revelaram momentos críticos e turbulentos em sua carreira, resultantes de mudanças significativas em sua atuação como docente e do desempenho de atividades distintas e paralelas, cada qual com suas responsabilidades, entregas e prazos. Esses fatores culminaram no desgaste emocional e físico da docente que, diante desse momento fatigante, deparou-se com a necessidade de compreender o seu próprio desenvolvimento humano para conseguir uma autoimagem equilibrada e de autorrealização.

Quadro 26 – Citações dos diários de bordo sobre fadiga docente

DATA DO DIÁRIO BORDO	CITAÇÃO
27/02/2018	Percebi uma certa pressão por parte dos meus colegas professores, pois como sou professora do primeiro período e do Finep, estou na vitrine, exposta e tenho que acertar e fazer a diferença
13/03/2018	Preciso visitar os materiais e dicas das oficinas, mas meu tempo está tão escasso, estou atrapalhada, com dificuldades de conciliar inúmeras atividades paralelas e concorrentes (horas letivas, horas não letivas, disciplina do mestrado, projeto dissertação, registros Finep, leituras das próximas oficinas, família, comer e dormir, etc.). Será que darei conta?!? Já tomei consciência que preciso me organizar melhor, mas estou cada dia mais cansada e com inúmeros desafios de todas as ordens.

03/04/2018	Ausência de equilíbrio nas minhas atividades, muitas demandas diferenciadas e todas urgentes. Não sei o que fazer, será que devo desistir de alguma coisa? Estou cansada e desanimada, receio de adoecer.
------------	---

Fonte: a autora, 2019.

A análise dos argumentos iniciais revelou diversas aprendizagens necessárias ao desenvolvimento profissional da professora-pesquisadora dessa dissertação, mas que também se mostraram aprendizagens necessárias à docência do ensino superior de forma geral, uma vez que estão diretamente interligadas às dimensões de desenvolvimento definidas por Howey (1985) e García (1999), apresentadas no capítulo 3.

Primeiramente, todas as situações passíveis de aprimoramento identificadas pela professora-pesquisadora estão estreitamente relacionadas com as mudanças institucionais, isso é, com um ambiente estruturado e que abriga uma riqueza de situações que influenciam diretamente a ação de seus integrantes, como aponta García (1999) na dimensão “ambiente de ensino”.

Em segundo lugar, a adoção da abordagem por competências trouxe imediatamente uma alteração na matriz curricular da universidade, que colocou os professores diante de novas exigências profissionais. A professora-pesquisadora precisou lidar com as questões concernentes ao currículo do seu curso, compreendendo o seu papel na promoção dessas inovações e exercitando sua autonomia. Howey (1985) fala sobre essas aprendizagens principalmente na dimensão “pedagógica”, enquanto García explora o assunto na dimensão “inovação curricular”.

O desenvolvimento das novas habilidades requeridas nesse cenário também pressupôs o autoconhecimento e a reflexão sobre a própria prática a fim de esclarecer e sistematizar suas crenças, interpretar melhor o comportamento em sala de aula, investigar novos conhecimentos sobre a sua profissão, ser mais capaz de conceber estratégias e de aprender com a sua experiência. Essas aprendizagens nada mais são do que as referenciadas por Howey (1985) nas dimensões “conhecimento e compreensão de si mesmo”, “cognitiva”, “teórica” e de “investigação” e por García (1999) nas dimensões “ensino” e “professor”.

Todo esse processo pode gerar fadiga, como foi o caso dessa docente, pois para se desenvolver na carreira, segundo Howey (1985), o professor precisa assumir papéis diferentes e estar constantemente em movimento. Portanto, essa

condição também é vista pelo autor como uma das dimensões do desenvolvimento de aprendizagens, denominada “carreira”.

Em suma, nas cinco categorias analisadas se observa a constante interação das dimensões de desenvolvimento das aprendizagens (GARCÍA, 1999; HOWEY, 1985) necessárias à docência. Isso porque cada uma dessas dimensões não está isolada das demais. Elas fazem parte de um mesmo fenômeno, desvelando que a postura docente, a maneira de ensinar, a forma como o professor se relaciona pedagogicamente com seus estudantes etc., são condutas adotadas que entrelaçam todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

5.2 TRAJETO DO PROCESSO REFLEXIVO A PARTIR DA ELABORAÇÃO DAS PREMISSAS

Para atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, de analisar o trajeto do processo reflexivo a partir das premissas elaboradas pela docente, foram analisadas as transcrições totais das entrevistas entre a professora pesquisadora, o interlocutor crítico e a orientadora. Seguindo as etapas do dispositivo de análise das práticas e adentrando o percurso coletivo, realizou-se a explicitação da prática e a validação, revisão ou reconstrução das premissas, passos finais para a formulação dos argumentos práticos.

Todas as entrevistas foram organizadas da mesma maneira, seguindo a ordem das etapas propostas pelo dispositivo. Sendo assim, os encontros começavam com a explicitação, feita pela docente, das situações de ensino extraídas dos diários de bordo e seus respectivos argumentos iniciais. Na sequência, os interlocutores contribuíam com questionamentos que levavam a uma descrição mais detalhada das experiências e a reflexões mais profundas sobre os assuntos discutidos, a fim de apoiarem a docente na formalização de seus saberes.

Além disso, notou-se que, ao longo da realização dos encontros, a docente também foi aprendendo mais sobre o uso do dispositivo de análise das práticas, tanto por meio dos ensinamentos da orientadora quanto pela prática propriamente dita. Isso fez com que as entrevistas se tornassem, uma após a outra, mais certeiras, ou seja, embasadas em argumentos e premissas mais claros e específicos, que facilitavam a compreensão e a crítica dos interlocutores.

Durante a fase de explicitação das situações de ensino vividas pela docente que deram origem ao primeiro argumento, o interlocutor crítico e a orientadora levantaram questões como: “antes dessa experiência que você teve, como era o seu planejamento de aula?”; “e essa era uma atividade que os alunos conseguiam terminar durante a aula?”; “o que você fez de diferente para trabalhar, com uma atividade complexa, para públicos diferentes?”; e, “você só trabalhava com turma de contabilidade?”.

Já na fase de identificação e validação das premissas relativas ao mesmo argumento, foram feitos questionamentos (alguns mais diretos e outros mais reflexivos) que levaram a docente a reconhecer e se certificar de suas escolhas, como: “como você pode testar se isso aí funciona?”; “se fosse hoje, você já tivesse estudado, o que você vai testar?”; “qual o contexto?”; “que você falou que não está no teu diário. A situação, qual é?”; “só que além disso, veja bem, você algum dia já estudou sobre níveis cognitivos?”; “será que é desenvolver atividades adequadas?”; “em que momento você diz que o professor tem que fazer isso?”; “ao planejar a disciplina, o professor deve, antes de desenvolver, fazer o que?”.

Observou-se que foram necessários muitos questionamentos para que os participantes compreendessem melhor a realidade docente daquela professora pesquisadora, reconhecessem suas inquietações, para então contribuírem para que a docente reconhecesse os elementos pertinentes e necessários para suportar a transformação da ação analisada.

Compreendeu-se que isso aconteceu porque a docente expôs argumentos iniciais e premissas muito abrangentes, que dificultaram a dinâmica da sessão. Nessa direção, a orientadora teceu comentários pertinentes a respeito do uso do dispositivo, de como ele poderia ser melhor aplicado, levando a docente a se apropriar melhor desse instrumento, conforme exemplificado no quadro 27.

Quadro 27 – Contribuições sobre o dispositivo de análise das práticas

ID DO INTERLOCUTOR ¹¹	CONTEÚDO DA CITAÇÃO
54:285	Você não redesenha o argumento inicial. Você cria um argumento prático. O argumento inicial vai ser sempre inicial. O argumento inicial é seu. O que a gente precisa saber é se esse argumento inicial teu aqui, ele está dando conta de tudo aquilo que você levantou lá em cima.
54:306	O objetivo é que você volte, e você vai ter que achar a estratégia. Porque eu

¹¹ Código gerado pelo software ATLAS.ti durante a codificação das transcrições das entrevistas, que indica cada fala de determinado interlocutor.

	vou pegar isso, e eu posso querer testar. E vamos supor se esse ano você for dar aula no primeiro ano novamente, tudo o que você fez, você vai ter que inserir no teu plano de ensino.
54:311	E aí você vai tentar criar soluções para cada um desses. Então a última etapa desse processo nosso é quando você vai voltar para o seu diário e vai separar, você vai pegar todos os argumentos práticos. Esqueça as premissas, porque olha só, as premissas, e os argumentos iniciais, são para chegar no argumento prático. No final você vai ter uma lista de argumentos práticos claros, nada genérico, e aí você vai voltar a todos os problemas, a todos os extratos que você separou como problema, e você vai dizer assim: esse argumento prático resolve isso? Resolve. Que dia aconteceu isso no meu plano de ensino? Então você vai lá, e você vai lá no teu plano de ensino e vai modificar: isso que eu fiz aqui, então eu tenho que fazer isso, e isso, e isso
54:288	Então você tem que pensar, a razão da explicitação da prática, desse método, é você descobrir assim: como eu resolvo tal problema?

Fonte: a autora, 2019.

Assim, as premissas foram reelaboradas com o apoio do interlocutor crítico e da orientadora durante o processo de análise, o que ocasionou um desconforto e certamente provocou na docente um desejo de apropriar-se melhor do dispositivo e dos saberes inerentes às demais situações selecionadas, que na sequência também seriam alvo de análise. Sendo assim, para os outros encontros, a docente decidiu elaborar previamente as premissas e, paralelamente, investigar as teorias de ensino que respaldariam suas ações transformadas.

Como resultado desse processo, obteve-se o conjunto de premissas reformuladas que respaldou a elaboração do argumento prático (quadro 28).

Quadro 28 – Argumentos e premissas validados sobre o planejamento das aulas

ARGUMENTO INICIAL	
As atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação.	
PREMISSAS	DESCRIÇÃO
De valor	Fundamental conhecer o público e os níveis cognitivos almejados para as disciplinas de acordo com os resultados de aprendizagens.
Empírica	Propor atividade adequada ao nível de complexidade do processo cognitivo estabelecido conforme o resultado de aprendizagem.
Condicional	A escolha da atividade correlacionada ao nível cognitivo esperado pode minimizar os excessos e/ou falta de complexidade na atividade proposta para o estudante. A Taxonomia de Bloom revisada por Anderson e Krathwohl (2001) e a aprendizagem significativa segundo Fink (2007) apoiam esta premissa.
Situacional ou Contextual	Estudantes do primeiro período da Escola de Negócios – dos cursos de Contábeis e Economia, cuja aplicabilidade dos resultados de aprendizagens serão diferentes ao longo do curso.
Argumento prático	Ao planejar a disciplina, o professor deve conhecer a aplicabilidade dos resultados de aprendizagens estabelecidos, os quais são fundamentais para o desenvolvimento adequado de atividades práticas direcionadas ao público e aos níveis cognitivos almejados.

Fonte: a autora, 2019.

Esse exercício reflexivo foi certamente um processo de tomada de consciência sobre a análise completa da ação pela docente, enriquecido pelas significativas contribuições do interlocutor e da orientadora (algumas apresentadas no quadro 29 a título de exemplificação).

Quadro 29 – Contribuições significativas do interlocutor e da orientadora na categoria planejamento das aulas

REFERÊNCIA ID ATLAS TI	CONTEÚDO DE CITAÇÃO
52:408	A análise da prática é para o professor tomar consciência do que ele precisa estudar, que não é simplesmente você vir aqui e sugerir para ele.
52:422	Mas isso você está fazendo pelo ensaio e erro. Quando você faz suas premissas, está assumindo compromisso teórico de estudar ensino e aprendizagem.
52:447	Você viu como ficou o argumento? O argumento inicial é uma coisa que, eu pensei aquilo, não é uma coisa factível. É isso que o professor faz. O argumento inicial é aquela reflexão, que você sai da sala de aula magoado, cheio de sentimento, ele não leva uma ação de mudança. Quando alguém está te perguntando e você está fazendo as premissas, você vai dizendo: é esse ponto que me incomodou. Você olha para as premissas, não olha para o argumento inicial. O argumento tradicional é aquilo, o que dá para fazer?
52:448	Vai ser você justamente mostrar o quanto isso, por exemplo, ao final, você vai analisar isso e dizer para a gente: foi bom ou não fazer a argumentação da prática? O que serviu para você? O que foi aprendido aí? Por exemplo, você conseguiu provar que, a argumentação prática, faz com que o professor busque uma teorização daquilo que ele faz. O professor vai conseguir entender, eu preciso estudar mais sobre ensino e aprendizagem. O "outro" não é da educação, mas ele se preocupa com a educação. Então, por exemplo, se eu não tivesse aqui, ele que te sugeriu o que você deveria estudar. Muitas vezes, a premissa teórica, vai ser sobre citações da sala de aula. Motivação, engajamento, são teorias, ele não vai te dar o nome da teoria. A tua premissa teórica vai ter palavras chaves que você precisa.
54.328	Então, por exemplo, ao final, você vai dizer para a gente: quais são as aprendizagens que você teve, que você percebeu que precisava? Analisando o teu material, você vai resgatar o que você descobriu que precisava aprender, como docente.
52:453	Você vai mostrar todas as aprendizagens, tudo que você desconhece, teoricamente, de ensino e aprendizagem

Fonte: a autora, 2019.

Na sequência, a reflexão sobre o argumento inicial e as premissas relacionadas ao engajamento dos estudantes se deu em dois momentos: uma primeira entrevista realizada pela docente apenas com o interlocutor crítico e uma segunda entrevista que contou com a participação da orientadora também.

No primeiro momento, a docente explicitou as situações vividas e registradas nos diários de bordo em relação ao tema, como de costume. O interlocutor crítico levantou novamente questões relacionadas à realidade da professora pesquisadora para compreendê-la, como: "(...) é uma disciplina [demonstrações contábeis] que é só para o curso de contábeis?"; "mas essa é uma disciplina do primeiro período comum da escola de negócios?"; entre outras. Percebeu-se então que essas

dúvidas surgiram devido, ainda, a uma falta de especificidade dos argumentos iniciais da docente.

Na sequência, ambos trabalharam na reformulação e validação das premissas e então surgiram as perguntas que corroboram para a reflexão da professora pesquisadora a respeito das estratégias possíveis para a transformação de sua prática. Sobre a premissa empírica referente ao argumento inicial “estudantes do primeiro período do curso de ciências contábeis da disciplina demonstrações contábeis desconhecem os princípios norteadores da instituição, principalmente no quesito autonomia, ocasionando dependência de tutela similar aos padrões anteriores do ensino médio”, por exemplo, o interlocutor crítico questionou: “você chegou a levantar quantos por cento, quantos estavam com essa dificuldade de se engajar ou não?”, fazendo com que a docente refletisse sobre um fator que não havia considerado antes.

Contudo, a realização dessa entrevista deixou a docente em dúvida se as etapas previstas pelo dispositivo de análise das práticas haviam sido contempladas adequadamente. Devido a isso, uma segunda entrevista realizou-se para uma rediscussão do mesmo argumento inicial, dessa vez com a participação da orientadora. De fato, ela chamou a atenção para o fato de que o dispositivo não prevê a reformulação dos argumentos iniciais, como havia sido feito no encontro anterior, mostrando à docente e ao interlocutor crítico como as entrevistas poderiam ser realizadas de maneira mais formal.

Neste novo exercício de reflexão coletivo sobre os argumentos iniciais voltados ao engajamento dos estudantes, notou-se que eles já estavam mais específicos do que os primeiros argumentos formulados pela docente. Porém, compreendeu-se que o dispositivo prevê uma ação muito específica, o que levou a docente a elaborar mais dois argumentos iniciais relativos ao assunto, mostrando em quais situações a docente sentia falta desse engajamento.

Após todas as trocas feitas durante a argumentação da prática, coube à professora pesquisadora reformular as premissas relativas aos três argumentos iniciais em questão, dessa vez sozinha, buscando apontar soluções claras e passíveis de serem testadas por outros docentes que se depararem com situações de ensino semelhantes (quadro 30).

Quadro 30 – Argumentos e premissas validados sobre o engajamento dos estudantes

Engajamento dos estudantes pré-aula	ARGUMENTO INICIAL	
	Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.	
	PREMISSAS	DESCRIÇÃO
	De valor	A preparação prévia permite com que os estudantes se tornem protagonistas do seu processo de aprendizagem.
	Empírica	Propor atividades acadêmicas dinâmicas e envolventes tais como o quiz, pré-testes, questões norteadoras para solução de problemas vinculadas as atividades previamente solicitadas (vídeos, textos, áudio, games, etc.).
	Condicional	Analisar formas para promover atividades mais envolventes e participativas, capazes de engajar os estudantes e otimizar o tempo e conhecimento do professor nos momentos presenciais, utilizando-se de metodologia específicas como a sala de aula invertida (Flipped Classroom).
	Situacional ou Contextual	O método utilizado como o estudante no ensino médio não oportunizou o desenvolvimento de estratégias/habilidades de preparação antecipada para as aulas presenciais.
Argumento prático	No planejamento da disciplina, o professor deve propor atividades on-line vinculadas com as atividades presenciais, com entrega em período determinado via <i>Google Forms</i> , resgatando no início do encontro (convidando inclusive os não respondentes), promover e motivar a aprendizagem ativa do estudante em seu contexto de ensino e aprendizagem, como o uso sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>).	
Engajamento dos estudantes nas atividades em sala	ARGUMENTO INICIAL	
	Desinteresse de estudantes em participar das atividades presenciais.	
	PREMISSAS	DESCRIÇÃO
	De valor	O envolvimento nas atividades presenciais possibilita o engajamento.
	Empírica	Empregar técnicas de engajamento (análise após o teste, estações, mapa conceitual, estudo de caso, etc.) vinculadas sala de aula invertida e feedback constante.
	Condicional	A aprendizagem ativa, por meio de atividades acadêmicas dinâmicas e envolventes tais como a resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e a pesquisa, exercem papel suplementar, possibilitando o efetivo engajamento acadêmico (BARKLEY, 2009).
	Situacional ou Contextual	Estudantes da disciplina Demonstrações Contábeis.
Argumento prático	Aplicar estratégias valendo-se do uso técnicas de engajamento (resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e a pesquisa) para que os estudantes se envolvam com a disciplina.	
Engajamento dos estudantes ao trabalhar em times	ARGUMENTO INICIAL	
	Os estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia não sabem trabalhar em times , desvelando sentimentos de insatisfação para a realização das atividades.	
	PREMISSAS	DESCRIÇÃO
	De valor	Desenvolver responsabilidade (habilidade) em trabalhar de forma colaborativa e integrada em times.
Empírica	Estabelecer e comunicar os critérios de criação dos times e juntamente com os estudantes elaborar as regras de conduta (colaboração de forma ativa nos trabalhos, respeito com os colegas do grupo, eficiência e comprometimento, pontualidade e tolerância, compromisso, organização, seleção do meio de comunicação,	

		penalidades, etc.) para o bom andamento das atividades.
	Condicional	Apoiar-se em estratégia de ensino colaborativa aplicada em grupos (TBL aprendizagem baseada em times - equipes estrategicamente formadas e permanentes, garantia de preparação, aplicação de atividades e avaliações em pares)
	Situacional ou Contextual	Estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia que estão sendo expostos a diferentes estratégias e metodologias.
	Argumento prático	Comunicar aos estudantes os critérios utilizados para a criação dos times e coletivamente elaborar as “regras de conduta” dos integrantes.

Fonte: a autora, 2019

O percurso reflexivo desses dois momentos, que trouxe contribuições como as do quadro 31, sensibilizou ainda mais a docente em relação à análise de sua própria prática, fazendo-a olhar de maneira mais crítica para a sua atuação docente e para a sua evolução como pesquisadora, que precisa dominar seu instrumento para extrair dele os resultados desejados.

Quadro 31 – Contribuições significativas do interlocutor e da orientadora sobre o engajamento dos estudantes

REFERÊNCIA ID ATLAS TI	CONTEÚDO DE CITAÇÃO
54:288	A gente tem que pensar assim: qual é a utilidade, veja, você está dizendo duas coisas. A gente tem que fazer assim, qual é a utilidade dessa proposta? Então você tem que pensar, a razão da explicitação da prática, desse método, é você descobrir assim: como eu resolvo tal problema?
54:306	O objetivo é que você volte, e você vai ter que achar a estratégia. Porque eu vou pegar isso, e eu posso querer testar. E vamos supor se esse ano você for dar aula no primeiro ano novamente, tudo o que você fez, você vai ter que inserir no teu plano de ensino.
54:311	E aí você vai tentar criar soluções para cada um desses. Então a última etapa desse processo nosso é quando você vai voltar para o seu diário e vai separar, você vai pegar todos os argumentos práticos. Esqueça as premissas, porque olha só, as premissas, e os argumentos iniciais, são para chegar no argumento prático. No final você vai ter uma lista de argumentos práticos claros, nada genérico, e aí você vai voltar a todos os problemas, a todos os extratos que você separou como problema, e você vai dizer assim: esse argumento prático resolve isso? Resolve. Que dia aconteceu isso no meu plano de ensino? Então você vai lá, e você vai lá no teu plano de ensino e vai modificar: isso que eu fiz aqui, então eu tenho que fazer isso, e isso, e isso

Fonte: a autora, 2019.

Com base em tudo o que foi apreendido até esse momento, a docente decidiu formular mais um argumento inicial sobre a abordagem de ensino por competências (que até então era só um) antes da última entrevista, buscando maior especificidade. Dessa forma, leu no último encontro os cinco argumentos iniciais restantes - dois referentes à abordagem de ensino por competências, dois relativos à avaliação da aprendizagem por competências e um voltado para a fadiga docente.

Neste último exercício de reflexão coletivo, observou-se uma dinâmica diferente, mais fluida na apreciação e discussão das situações de ensino, desvelando o amadurecimento da docente e do interlocutor crítico quanto ao uso do dispositivo. A docente apresentou argumentos e premissas mais apuradas, com subsídios passíveis de serem observados e testados, permitindo assim que o interlocutor crítico a apoiasse nas expressões das premissas, por meio das perguntas e sugestões complementares.

No início da conversa já foi possível observar uma mudança na postura da docente. Ela comunicou o desmembramento do argumento ensino por competências em dois, visto que apresentava dois focos: perspectiva docente e perspectiva do estudante. Observou-se então que essa nova estruturação permitiu que o interlocutor fizesse questionamentos mais focados naquilo que de fato inquietava a docente, levando-a a reflexões pertinentes sobre suas futuras ações.

Na discussão sobre a premissa de valor do argumento inicial sobre o ensino por competências na perspectiva do docente, por exemplo, o interlocutor crítico apontou: “será que o que você está mostrando aí de valor não é a mudança daquilo que você precisa fazer?”; “mas o que de fato tem que acontecer?”; “vou ter que romper isso, entendeu?”; “não tem outro caminho, que não seja a mudança, o cara tem que mudar, mudar a chave”. Perguntas decisivas para a conclusão de que a premissa de valor desse argumento está na mudança da matriz conteudista para a de competências.

Já sobre a premissa empírica dessa mesma situação de ensino, a docente explicitou: “na empírica, que é a ação, tenho que me sustentar por meio da matriz por competências com seus respectivos elementos, resultados de aprendizagem e indicadores de desempenho alinhados à estratégia de aprendizagem para a promoção da atividade significativa para os estudantes”. Em resposta, o interlocutor questionou: “quando você fala em sustentar-se, o que você quer dizer?”, fazendo com que a docente esclarecesse e defendesse sua declaração, refletisse sobre suas afirmações e chegasse em novas constatações.

Em outro momento se observou a confirmação da premissa situacional ou contextual, quando o interlocutor crítico disse: “legal. Está bem claro para mim quem é o público e qual é o cenário. É uma instituição que mudou o sistema de aprendizado”. Assim, após as trocas e reformulações, essa situação de ensino ficou formalizada da seguinte forma (quadro 32):

Quadro 32 – Argumentos e premissas validados sobre o ensino por competências na perspectiva do docente

ARGUMENTO INICIAL	VERSÃO INICIAL	VERSÃO VALIDADA
		Professora fortemente vinculada a forma conteudista de ensino, mesmo inserida em uma proposta de formação inicial, de aprendizagem por competência
PREMISSAS	DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO
De valor	O professor passa de expositor para tutor, auxiliando e incentivando o aprendizado mais profundo do estudante quando ele apresenta dúvidas, raciocínios e discussões prévias.	Mudança de paradigma de conteudista para o novo modelo de aprendizagem baseada em competências.
Empírica	Ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, buscando desenvolver os processos cognitivos superiores e significando conteúdos pela sua conexão com o contexto real.	Sustentar-se por meio da matriz por competências com seus respectivos elementos, resultados de aprendizagem e indicadores de desempenho, alinhados as estratégias de aprendizagem, proporcionando aprendizagem atividade significativa para os estudantes.
Condicional	Para incentivar o engajamento do estudante, que precisa deixar a passividade de lado e compreender a prática como parte fundamental do seu aprendizado, a abordagem por competências, com metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que desenvolvem o saber-agir (SCALLON, 2015).	Processo de autotransformação por meio de uma prática reflexiva contextualizada, que permita saber mobilizar, saber integrar e saber transferir (SCALLON, 2015).
Situacional ou Contextual	Docente que enfrenta dificuldade na transição do ensino de aprendizagem por conteúdo para o ensino por aprendizagem por competências.	Docente que enfrenta dificuldade na transição do ensino de aprendizagem por conteúdo para o ensino por aprendizagem por competências.
Argumento prático	O processo de aprendizagem por competências está focado no desenvolvimento, preparação e saber agir dos estudantes em contextos reais, sendo assim, o docente deve apropriar-se das estratégias por competência e aplicá-las continuamente.	A docente deve apropriar-se das estratégias por competência e aplicá-las continuamente.

Fonte: a autora, 2019.

Na análise do argumento inicial e das premissas sobre o ensino por competências na perspectiva do estudante, a docente afirmou que alguns não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagem ativa. Perante este posicionamento, o interlocutor crítico prontamente perguntou: “então, mas como que você identificou que eles não gostam?”; “e quando você foi questionada, qual foi

a tua posição?”. Essas perguntas corroboraram para o reconhecimento mais detalhado da situação apresentada.

Na sequência, validaram-se as premissas (quadro 33), sempre por meio de constatações, indagações e confirmações do interlocutor crítico, como: “então, você identifica que o maior valor é colocá-lo em situações onde ele é protagonista?”; “é aí que está a grande pegada: a responsabilidade, autonomia, de ele saber que é importante, de ele saber se posicionar, ele já vir preparado para a sala de aula, saber que ele vai ter toda a cooperação naquela equipe”; e, “é bem legal esse teu argumento final que é você falar que é um caminho sem volta. Tem que ser por meio de aprendizagem ativa. Agora, quais? Aí você vai ter que olhar para a turma, ver a característica da turma, o que que você quer alcançar, qual que é a melhor estratégia de alcançar”.

Quadro 33 – Argumentos e premissas validados sobre o ensino por competências na perspectiva do estudante

ARGUMENTO INICIAL	VERSÃO INICIAL	VERSÃO VALIDADA
		Alguns estudantes não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagem ativa.
PREMISSAS	DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO
De valor	O estudante deve se importar com a disciplina e acreditar na necessidade de transformação do ensino e aprendizagem.	Aprendizagem ativa é o meio para o desenvolvimento de competências culminando em aprendizagens significativas e duradouras. Quanto mais protagonismo do estudante maior a chance de formação de alguém capaz de ser um aprendiz ao longo da vida.
Empírica	Engajar os estudantes na disciplina e nas mudanças de metodologias.	Desenvolver atividades que permita o estudante observar seu desempenho na aprendizagem, por meio de metodologias ativas, de forma significativa ao invés da forma tradicional/conteudista
Condicional	O principal método para orientar os estudantes nessas novas responsabilidades e ensinar às estudantes habilidades de aprendizagem ativa reside nas próprias tarefas de aprendizagem Barkley (2009).	O principal método para orientar os estudantes nessas novas responsabilidades e ensinar às estudantes habilidades de aprendizagem ativa reside nas próprias tarefas de aprendizagem Barkley (2009).
Situacional Contextual	ou Calouros da Escola de Negócios, na disciplina de Demonstrações Contábeis estão arredios com as estratégias adotadas para a promoção da aprendizagem ativa.	Calouros da Escola de Negócios, na disciplina de Demonstrações Contábeis estão arredios com as estratégias adotadas para a promoção da aprendizagem ativa.
Argumento prático	Desde os primeiros encontros, possibilitar que os estudantes desenvolvam habilidades de aprendizagem ativa por meio de	Desde os primeiros encontros, possibilitar (sensibilizar) que os estudantes desenvolvam atividades, por meio de metodologias ativas,

	tarefas que lhes permitam aplicar conceitos, resolver problemas, discutir problemas ou refletir sobre os fatores que influenciam seu pensamento.	que permitem o desenvolvimento de aprendizagens significativas.
--	--	---

Fonte: a autora, 2019.

Depois, analisou-se o argumento inicial e as premissas referentes à avaliação da aprendizagem por competências, no qual a docente registrou que avaliações inadequadas não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.

Após a explicitação das situações de ensino vividas pela docente, o interlocutor crítico, ciente e bastante envolvido na transição da abordagem de ensino, teceu o seguinte comentário: “e quando você percebeu que a tua avaliação não estava sendo formada, elaborada para formação por competência?”, fazendo a docente discorrer sobre dois aspectos: tanto as questões avaliativas fragmentadas com ausência de contextualização quanto a organização da sala no dia das avaliações, com estudantes enfileirados, tensos, ou seja, sem sinais de mudanças.

Na validação das premissas, identificou-se contribuições do interlocutor crítico que colaboraram para a transformação dessa ação exposta, como no caso da validação da premissa condicional, em que ele afirmou: “é legal quando você coloca ele [estudante] em situações reais e para de trabalhar com aquela parte fragmentada que nós falamos”. Nessa direção, os argumentos e as premissas sobre a avaliação por competências ficaram da seguinte maneira (quadro 34):

Quadro 34 – Argumentos e premissas validados sobre avaliação por competências

	VERSÃO INICIAL	VERSÃO VALIDADA
ARGUMENTO INICIAL	Avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.	Avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.
PREMISSAS	DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO
De valor	O estudante deve ser avaliado de tal forma que reconheça seus pontos fracos e fortes tenham “insights” sobre seu próprio processo educacional.	A avaliação deve ser conduzida de forma que o estudante reconheça seus pontos fracos e fortes (erros e acertos) e, tenham “insights” sobre seu próprio processo de aprendizagem.
Empírica	Elaborar instrumentos avaliativos focados em resultados de aprendizagem, contemplando as dimensões formativa e somativa.	Elaborar instrumentos avaliativos focados em resultados de aprendizagem, contemplando as dimensões formativa e somativa.

Condicional	Situações de avaliação que se aproximam da vida real adquirem um caráter de autenticidade (SCALLON, 2015).	Situações de avaliação que se aproximam da vida real adquirem um caráter de autenticidade (SCALLON, 2015).
Situacional Contextual ou	Docente com dificuldade em elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem.	Docente com dificuldade em elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem.
Argumento prático	O professor deve ser capaz de elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem, nas dimensões formativa e somativa e fornecer feedbacks mais efetivos que permitindo ao estudante refletir sobre seu próprio processo educacional.	O professor deve elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem, tanto nas dimensões formativa e somativa e fornecer feedbacks mais efetivos, permitindo ao estudante refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Fonte: a autora, 2019.

Na sequência do encontro, analisou-se o argumento inicial “o processo de correção das atividades avaliativas que ficou comprometido pela ausência de rubricas” e suas premissas. Logo no início da explicitação, o interlocutor crítico já pontuou: “mas por que você falou só de rubricas?”, evidenciando que a docente restringiu demais as estratégias passíveis de serem empregadas no processo avaliativo, e ainda complementou: “mas você não poderia ter usado, por exemplo, o protocolo de correção ou alguma outra estratégia para a correção?”, alertando para o uso dessas estratégias por outros docentes.

Assim, as premissas foram reformuladas com o intuito de sinalizar a importância de elaborar as ferramentas de correções de acordo com o contexto específico, apontando solução passível de ser testada por outros docentes que se depararem com situações de ensino semelhantes. Os argumentos e premissas validados para essa situação de ensino encontram-se descritos no quadro 35.

Quadro 35 – Argumentos e premissas validados sobre estratégias de correção das avaliações

ARGUMENTO INICIAL	VERSÃO INICIAL	VERSÃO VALIDADA
		O processo de correção das atividades avaliativas ficou comprometido pela ausência de rubricas.
PREMISSAS	DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO
De valor	As rubricas reduzem a subjetividade da avaliação.	As ferramentas de correção reduzem a subjetividade da avaliação.
Empírica	Elaborar as rubricas contendo os níveis de desempenho que pretende avaliar, os indicadores ao lado dos descritores que descreverão os critérios de avaliação (por exemplo: bom, satisfatório e insatisfatório).	Elaborar ferramentas de correção contendo os níveis e critérios de desempenho que pretende avaliar (os indicadores ao lado dos descritores que descreverão os critérios de avaliação (por exemplo: bom, satisfatório e insatisfatório).

Condicional	A rubrica é um guia que auxilia na atribuição de nota ou resultado. Conjunto de critérios ou padrões usados para avaliar o desempenho em uma atividade ou produto (SCALLON, 2015).	Conjunto de critérios ou padrões usados para avaliar o desempenho em uma atividade ou produto (SCALLON, 2015).
Situacional ou Contextual	As atividades corrigidas sem apresentação de rubricas.	As atividades avaliativas sem apresentação de ferramentas de correção podem apresentar feedback subjetivos.
Argumento prático	Rubricas permitem descreve os níveis de desempenho possíveis na realização de tarefas específicas ou na produção de algo específico	Elaborar ferramentas de correção (rubricas, protocolo e checklist) que permitam descreve os níveis de desempenho possíveis na realização de tarefas e assegurem transparência do processo.

Fonte: a autora, 2019.

Por fim, analisou-se o argumento inicial “a docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso” e suas premissas. O fato do interlocutor crítico fazer parte do mesmo cenário profissional da docente fez com que ele entendesse claramente o que estava angustiando a docente, o que pôde ser observado nesta ponderação dita por ele: “a universidade está envolvida em várias frentes, está em (...) um grande projeto de mudanças de processos de ensino e aprendizagem”, o que naturalmente demanda esforços extras de todos os envolvidos.

Fez ainda outras contribuições no sentido de alertar e reforçar a intenção da docente quanto ao planejamento de suas atividades, considerando o tempo efetivamente empregado em cada uma delas, como: “não adianta nada você falar que você vai fazer uma atividade em uma hora para cumprir a agenda, sendo que aquela atividade leva duas ou três horas. Isso vai causar todo esse estresse. Todo fracasso, sensação de fracasso”. O diálogo sobre essa situação de ensino levou aos seguintes argumentos e premissas (quadro 36):

Quadro 36 – Argumentos e premissas validados sobre fadiga docente

ARGUMENTO INICIAL	VERSÃO INICIAL	VERSÃO VALIDADA
		Docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso.
PREMISSAS	DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO
De valor	Saúde emocional para apreciar a vida familiar, profissional, acadêmica, etc.	Qualidade de vida.
Empírica	Reorganizar a agenda de tal forma que a conciliar os compromissos profissionais, acadêmicos com horas de descanso, lazer e	Planejar as atividades demandadas entre as várias frentes, levando em consideração o tempo efetivamente real.

	atividade física.	
Condicional	A atividade docente é considerada uma das mais estressantes estando exposta ao desenvolvimento da síndrome de Burnout, caracterizada como uma resposta ao stress laboral crônico e estar vinculada a sintomas negativos de ordem prática e emocional, envolvendo sentimento de frustração relacionados ao trabalho (REINHOLD, 2002).	A atividade docente é considerada uma das mais estressantes estando exposta ao desenvolvimento da síndrome de Burnout, caracterizada como uma resposta ao stress laboral crônico e estar vinculada a sintomas negativos de ordem prática e emocional, envolvendo sentimento de frustração relacionados ao trabalho (REINHOLD, 2002).
Situacional ou Contextual	Docente universitária que ministra aulas para os calouros da Escola de Negócios, participante de um programa de desenvolvimento educacional e desenvolvendo sua dissertação.	Docente universitária que está envolvida em várias frentes, em instituição que está num forte movimento de mudança de ensino aprendizagem.
Argumento prático	Respeitando o próprio limite, organizar a agenda para propiciar o aumento de qualidade de vida, seja melhorando a alimentação, as horas de descanso e lazer.	Respeitando o próprio limite, organizar a agenda para propiciar o aumento de qualidade de vida.

Fonte: a autora, 2019.

Assim, ao analisar o trajeto do processo reflexivo a partir dos argumentos iniciais e das premissas elaboradas pela docente, constatou-se que, quando a orientadora participou das entrevistas, a conversa não precisou seguir uma ordem tão rigorosa durante a discussão das premissas, pois a experiência da orientadora com o dispositivo permitia que ela as identificasse conforme elas iam surgindo nas descrições das ações e nas falas da docente.

Quando a entrevista se realizava apenas entre a docente e o interlocutor crítico, a discussão seguia sistematicamente a ordem definida por um documento de base (apêndice C), que os auxiliava a passar por todos os pontos necessários ao trajeto coletivo do dispositivo. Isso foi atribuído a dois motivos: primeiro, por ambos serem da área contábil, acostumados a desenvolver atividades de maneira sistematizada; segundo, por terem menos experiência no uso do dispositivo de análise das práticas e sentirem a necessidade de algo que fornecesse segurança à atividade realizada.

Esse documento é inspirado no modelo proposto pelos próprios autores do dispositivo (BORGES e GERVAIS, 2015; FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993). Por isso, também estava presente nas entrevistas com a orientadora. Contudo, não precisava ser seguido ordenadamente quando ela estava

presente, porque ela dominava todos os pontos de discussão e conseguia conectá-los ao longo de toda a entrevista.

Outra constatação foi a importância da formação do interlocutor crítico no dispositivo de análise das práticas. O fato de o interlocutor crítico dessa pesquisa não ter participado de oficinas para o uso do dispositivo não impediu a realização do processo reflexivo a partir do percurso coletivo. Porém, se o participante tivesse um domínio maior do dispositivo desde o começo, as entrevistas teriam sido mais produtivas desde o princípio.

Finalmente, concluiu-se que esse percurso, de intensa imersão nas experiências vividas pela docente e compartilhamento de responsabilidades com “o outro”, certamente promove a evolução do pensamento reflexivo. Um trajeto de provocações e reflexões que conduzem o docente a formas de transformar a sua ação (argumentos práticos), alcançadas por meio das premissas. Um processo portador de mudanças à luz das inúmeras trocas que são realizadas na etapa coletiva do dispositivo.

5.3 CORRELAÇÃO DOS ARGUMENTOS INICIAIS COM OS ARGUMENTOS PRÁTICOS

Depois de realizados os dois percursos previstos pelo dispositivo de análise das práticas, o individual e o coletivo, chegou-se aos argumentos práticos e, a partir da comparação deles com os argumentos iniciais é possível correlacionar as aprendizagens mencionadas nos primeiros com as apontadas nos últimos, verificando a existência ou não de mudanças que possam contribuir à aprendizagem da docência, terceiro objetivo dessa dissertação. Para essa análise, utilizou-se novamente as categorias que reúnem as situações de ensino semelhantes, de acordo com o julgamento da docente.

Na comparação dos argumentos iniciais e dos argumentos práticos da categoria ensino por competências (quadro 37), que contempla duas perspectivas - adoção e aplicação da nova proposta de ensino adotada pela instituição - confirma-se a necessidade de mudanças na atuação da docente, de esclarecimento de sua visão de ensino, utilizando saberes que superem sua postura conteudista. De acordo com os argumentos práticos validados, essa prática pode ser transformada por meio

da apropriação da abordagem por competências e da adoção de metodologias diversificadas e inovadoras que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 37 – Argumentos iniciais e argumentos práticos sobre ensino por competências

CATEGORIA	ARGUMENTOS INICIAIS	ARGUMENTOS PRÁTICOS
Ensino por competências	Professora fortemente vinculada a forma conteudista de ensino, mesmo inserida em uma proposta de formação inicial, de aprendizagem por competência.	O processo de aprendizagem por competências está focado no desenvolvimento, preparação e saber agir dos estudantes em contextos reais, sendo assim, o docente deve apropriar-se das estratégias por competência e aplicá-las continuamente.
	Alguns estudantes não gostam das aulas com estratégias de promoção de aprendizagem ativa.	Desde os primeiros encontros, possibilitar (sensibilizar) que os estudantes desenvolvam atividades, por meio de metodologias ativas, que permitem o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Fonte: a autora, 2019.

No que se refere a categoria planejamento das aulas (quadro 38), a confrontação do argumento inicial com o argumento prático mostra que a docente precisa adotar novas estratégias para colocar em prática o currículo institucional vigente (agora por competências), levando em conta o contexto e os níveis cognitivos estabelecidos. Sugere-se que a docente conheça a aplicabilidade de cada resultado de aprendizagem estabelecido para sua disciplina, para assim realizar um planejamento adequado visando o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 38 – Argumento inicial e argumento prático sobre planejamento das aulas

CATEGORIA	ARGUMENTO INICIAL	ARGUMENTO PRÁTICO
Planejamento das aulas	As atividades demasiadamente complexas para os estudantes do primeiro período geram desmotivação.	Ao planejar a disciplina, o professor deve conhecer a aplicabilidade dos resultados de aprendizagens estabelecidos, os quais são fundamentais para o desenvolvimento adequado de atividades práticas direcionadas ao público e aos níveis cognitivos almejados.

Fonte: a autora, 2019.

Em relação a categoria engajamento dos estudantes (quadro 39), nota-se a semelhança entre os argumentos iniciais e os argumentos práticos, que apontam para a tomada de consciência de estratégias que contribuam para o engajamento dos estudantes, ponto crucial para aumentar o interesse e o aproveitamento do processo de ensino. Para isso, a docente pode assumir uma postura versátil e, assim, adotar novas técnicas de ensino, metodologias diferentes, propor um

aprendizado mais dinâmico e interessante, incentivando a autonomia intelectual dos estudantes e promovendo uma maior interação entre eles.

Quadro 39 – Argumentos iniciais e argumentos práticos sobre engajamento dos estudantes

CATEGORIA	ARGUMENTOS INICIAIS	ARGUMENTOS PRÁTICOS
Engajamento dos estudantes	Alguns estudantes dos períodos iniciais não se preparam previamente para as atividades em sala de aula e desconhecem o impacto disso no processo de aprendizagem.	No planejamento da disciplina, o professor deve propor atividades on-line vinculadas com as atividades presenciais, com entrega em período determinado via <i>Google Forms</i> , resgatando no início do encontro (convidando inclusive os não respondentes), promover e motivar a aprendizagem ativa do estudante em seu contexto de ensino e aprendizagem, como o uso sala de aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>).
	Desinteresse de estudantes em participar das atividades presenciais.	Aplicar estratégias valendo-se do uso técnicas de engajamento (resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e a pesquisa) para que os estudantes se envolvam com a disciplina.
	Os estudantes do primeiro período de Contábeis e Economia não sabem trabalhar em times, desvelando sentimentos de insatisfação para a realização das atividades.	Comunicar aos estudantes os critérios utilizados para a criação dos times e coletivamente elaborar as “regras de conduta” dos integrantes.

Fonte: a autora, 2019.

Em seguida, na categoria avaliação da aprendizagem por competências, (quadro 40) os argumentos práticos apontam ações como saber avaliar por competências para promover mais eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco os resultados de aprendizagens que devem ser atingidos. Para isso, cabe a docente se atualizar e estar alinhada a proposta curricular vigente, munida de estratégias que assegurem a qualidade e transparência do processo avaliativo.

Quadro 40 – Argumentos iniciais e argumentos práticos sobre avaliação da aprendizagem por competências

CATEGORIA	ARGUMENTOS INICIAIS	ARGUMENTOS PRÁTICOS
Avaliação da aprendizagem por competências	Avaliações inadequadas que não permitiram mensurar a ocorrência do aprendizado efetivo (competência/saber-agir do estudante) de acordo como os resultados estabelecidos.	O professor deve elaborar avaliações focadas em resultados de aprendizagem, nas dimensões formativa e somativa e fornecer feedbacks mais efetivos que permitindo ao estudante refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.
	O processo de correção das atividades avaliativas ficou comprometido pela ausência de rubricas.	Elaborar ferramentas de correção (rubricas, protocolo e checklist) que permitam descrever os níveis de desempenho possíveis na realização de tarefas e assegurem transparência do processo.

Fonte: a autora, 2019.

Na última categoria, relacionada à fadiga docente, a comparação entre o argumento inicial e o argumento prático (quadro 41) evidencia que, para dirimir a situação identificada, a docente pode encontrar formas de organizar sua agenda, conciliando suas atividades de ordem pessoal e profissional, que permitam a manutenção de sua qualidade de vida, mesmo que, para isso, precise abrir mão de algumas atividades. Sugere-se que ela compreenda o seu próprio desenvolvimento humano para conseguir uma autoimagem equilibrada e de autorrealização de si própria.

Quadro 41 – Argumento inicial e argumento prático sobre fadiga docente

CATEGORIA	ARGUMENTO INICIAL	ARGUMENTO PRÁTICO
Fadiga docente	Docente universitária apresenta sintomas de fadiga, cansaço, desânimo e sensação de fracasso.	Respeitando o próprio limite, organizar a agenda para propiciar o aumento de qualidade de vida.

Fonte: a autora, 2019.

Observando as intenções de ações registradas nos argumentos práticos, sempre discutíveis, criticáveis e revisáveis, de acordo com Borges e Gervais (2015), constata-se que, assim como as aprendizagens que emergiram dos argumentos iniciais se mostraram aprendizagens necessárias à docência por se enquadrarem dentro das dimensões de desenvolvimento docente apontadas por Howey (1985) e García (1999), conseqüentemente as aprendizagens validadas nos argumentos práticos também estão dentro dessas dimensões e contemplam ações de transformação da prática que pretendem levar ao desenvolvimento docente.

5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando-se todo o trajeto feito com o uso do dispositivo de análise das práticas, constatou-se que naturalmente o docente vai se apropriando cada vez mais da ferramenta com o passar do tempo. Ou seja, o começo é marcado por tentativas e erros que depois levam a acertos mais frequentes. Outra conclusão foi a de que, quando o docente é guiado por alguém que domina o dispositivo, aprende instantaneamente com as contribuições do outro. Porém, quando realiza o percurso de maneira mais autônoma, leva mais tempo para se apropriar do dispositivo, extraindo menos do que a ferramenta pode oferecer.

Além disso, notou-se que existe uma distância entre a teoria e a prática. Para aplicar o dispositivo à sua realidade, a professora-pesquisadora sentiu a necessidade de adaptá-lo. As principais adaptações foram: a categorização e o

agrupamento das situações de ensino vivenciadas, que facilitaram o tratamento dos dados; a participação da orientadora, que acelerou o desenvolvimento da docente e do interlocutor crítico no uso do dispositivo; e, a realização à distância (videoconferência) de uma das entrevistas, que trouxe agilidade e flexibilidade ao processo.

Um fato que chamou a atenção da professora pesquisadora foi o de que todas as situações de ensino analisadas por meio do dispositivo, extraídas de um semestre letivo extremamente desafiador para a docente, estavam relacionadas à implantação da nova matriz curricular e à responsabilidade de adotar e aplicar as metodologias ativas previstas para o processo de ensino e aprendizagem. Na medida em que o processo reflexivo proposto pelo dispositivo evoluiu e novas compreensões foram alcançadas, a docente pôde refletir sobre os caminhos percorridos e repensar os que viriam, visando à tomada de decisões e à incorporação de novas estratégias para aplacar suas inquietações e se alinhar às mudanças institucionais.

Essa constatação vai ao encontro das teorias do processo reflexivo que embasaram essa dissertação, cada uma com suas particularidades, mas todas afirmativas de que a reflexão sobre a experiência revela ações que podem ser transformadas e indica o caminho para a mudança (DEWEY, 2010; GIBBS, 1988; VALLI, 1997; VAN MANEN, 1977; ZEICHNER; LISTON, 1990). Trata-se de extrair de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência, a única preparação que realmente conta ao longo da vida (DEWEY, 2010).

Por meio de uma reflexão configurada como um processo cognitivo ativo, persistente e cuidadoso de qualquer forma de conhecimento, à luz dos fundamentos que o apoiam e das futuras conclusões adicionais às quais tendem (DEWEY, 2010), realizou-se uma investigação que promoveu a crítica constante e a autocrítica fundamental, que podem levar à emancipação daquele que reflete (VAN MANEN, 1977).

Compreendeu-se que os professores precisam exercitar a reflexão para deliberar racionalmente e criticamente sobre sua prática e o contexto no qual atuam (VAN MANEN, 1977). Somente assim são capazes de explicitar suas ações de ensino, deixando-as claras para os demais, segundo Van Manen (1977). Logo, a reflexão é essencial para a relação com o “outro” oportunizada pelo dispositivo de

análise das práticas, que traz contribuições positivas por meio das trocas com o interlocutor crítico.

Ficou claro que a reflexão permite, com efeito, a tomada de consciência das consequências dos atos e das práticas adotados (reflexão sobre a ação de Schön, 2000) e que quando se reflete sobre o processo de reflexão, exercício realizado na releitura dos diários de bordo e na análise do processo reflexivo coletivo no dispositivo de análise das práticas, é possível tomar um distanciamento ideal para melhor entender e compreender a realidade em questão (SCHÖN, 2000).

Esse processo leva, de acordo com Schön (2000), a uma passagem da racionalidade técnica para a racionalidade prática, em que o repensar sobre algumas partes do conhecer leva a novos experimentos e mais pensamentos que refletem na ação, exatamente o que o dispositivo proporcionou à professora pesquisadora.

Depreendeu-se que uma reflexão sistematizada que orienta o professor na reflexão das situações vividas, como propõe o dispositivo de análise das práticas por meio de etapas e orientações, realmente ajuda o docente a explorar e analisar suas situações reais de ensino, identificar pontos de melhoria e planejar suas ações futuras (GIBBS, 1988; KOLB, 1984).

Na concepção de que reflexão é tudo aquilo que os professores pensam em relação a si mesmos, à sua prática, ao ensino como um todo e à sociedade (VALLI, 1997), o dispositivo de análise das práticas escolhido realmente desvelou aprendizagens necessárias ao docente, permeando desde o desenvolvimento profissional, a relação com os saberes, a compreensão do ensino e a relação com o coletivo (BORGES e GERVAIS, 2015; FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993).

Em suma, compreendeu-se que cabe ao docente questionar e refletir sobre seu universo particular, a realidade na qual atua, a sociedade na qual está inserido, para desenvolver um profundo entendimento de suas interações em sala de aula, promovendo a reflexão em todos os sentidos (VALLI, 1997) e alcançando uma compreensão holística de sua atividade profissional e do seu papel de mediação no processo de ensino significativo para os estudantes (ZEICHNER e LISTON, 1990).

Na perspectiva de Bolzan; Isaia (2006a), Bolzan (2006) e Hobold (2018), aprendizagem docente é a articulação entre ensinar e aprender, processo colaborativo no qual os indivíduos compartilham conhecimentos e experiências.

Nesse contexto, cabe ao professor promover trocas constantes entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando em conta a sua trajetória, assim como a de cada aluno. Nessa perspectiva, o docente aprende pela experiência, ou seja, pelo conhecimento extraído de suas vivências passadas e atuais, pela interação entre aspectos cognitivos e afetivos, o que gera motivação para a produção de novos conhecimentos (DRUDI, 2008).

As dimensões envolvidas no processo de aprendizagem e, ainda, no desenvolvimento profissional docente, destacadas por Howey (1985) e García (1999), adentram o ambiente de ensino e a sua estrutura, perpassam por elementos essenciais à prática educativa como o currículo, as teorias de ensino, o professor, o aluno, as práticas pedagógicas, a cognição, chegando até a carreira docente.

Portanto, nessas perspectivas de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional docente, o professor precisa adentrar a sua prática, precisa refletir sobre ela para que compreenda as situações vividas, para que enxergue a si mesmo e aos alunos, tome consciência daquilo que vai bem e daquilo que o inquieta, que precisa de melhoria, que necessita ser revisitado e desenvolvido. Trata-se então de um processo reflexivo como o descrito por Zeichner (1993), em que a reflexão do professor gravita em torno da análise da sua prática e pressupõe o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional ocorre por meio da tomada de consciência do docente, quando este busca significados para as motivações de suas ações e as explicita, quando apresenta coerência entre suas ações e convicções, quando se permite questionar seu modo de fazer as coisas. Nessa direção, é primordial que a formação continuada dos professores promova a reflexão e a ação e, dessa forma, colabore com o aprimoramento das práticas em sala de aula (ZABALZA, 2010).

6 CONCLUSÃO

Nesse momento de apresentação das conclusões obtidas após o percurso investigativo realizado até aqui, é importante resgatar o que motivou esta pesquisa científica, assim como a pergunta e os objetivos que a conduziram. Ela tem suas origens no contexto particular de uma docente inquieta com seus desafios pessoais e profissionais, vivendo um momento de transição dentro da universidade em que atua. Ao mesmo tempo, parte da realidade de profissionais liberais que foram habilitados para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, mas em cursos que deixaram lacunas no que diz respeito aos saberes pedagógicos.

Ciente disso, a universidade tem a preocupação de ofertar formações continuadas voltadas para o aprimoramento docente. Diante da transição da abordagem conteudista para a abordagem por competências assumida pela instituição, essas formações passaram a focar a capacitação de seus professores para os novos desafios. Por meio delas, a professora pesquisadora entrou em contato com teorias sobre reflexão docente e dispositivos que auxiliam o professor a refletir sobre a própria prática.

Esses novos conhecimentos levaram-na a se questionar, então, em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para a docência no ensino superior? Para responder essa questão e alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, utilizou-se o dispositivo de análise das práticas e, com base na sua aplicação, propôs-se três objetivos específicos visando verificar as aprendizagens necessárias à docência presentes nos argumentos iniciais, analisar o trajeto do processo reflexivo e correlacionar as aprendizagens contidas nos argumentos iniciais e nos argumentos práticos.

Em relação ao primeiro deles, constatou-se que o dispositivo permitiu a identificação de aprendizagens necessárias à docência nos argumentos iniciais de acordo com as dimensões de desenvolvimento de Howey (1985) e García (1999), pois todas as situações de ensino trouxeram inquietações atreladas aos saberes pedagógicos que se enquadram nessas dimensões. Foi interessante perceber que nenhuma das experiências selecionadas pela professora pesquisadora trouxeram angústias relacionadas ao conhecimento técnico-profissional. Isso revela tanto as lacunas de uma formação superior ausente de saberes pedagógicos quanto o

impacto das transformações requeridas pela nova matriz curricular adotada pela IES para a docente.

Na análise do trajeto reflexivo durante o percurso coletivo, averiguou-se que a análise das situações de ensino por meio das premissas e da reconstrução ou da validação dos argumentos fez com que os pontos de vista iniciais fossem revisitados por meio de saberes comuns e de saberes resultantes de pesquisas ou teorias (premissa condicional e empírica) e das próprias práticas ou experiências profissionais (premissa de valor e situacional). Depreendeu-se também que o uso do dispositivo contribuiu para o desenvolvimento da argumentação da docente, visto que era necessário explicitar seus saberes e suas ações a um “outro”.

Finalmente, ao correlacionar as aprendizagens contidas nos argumentos iniciais e nos argumentos práticos, concluiu-se que todas as aprendizagens identificadas nos argumentos iniciais se confirmaram nos argumentos práticos validados como necessárias para a mudança das ações da docente, podendo levá-la ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo assim, confirmou-se que o dispositivo de análise das práticas oportuniza a transformação da prática docente por meio da reflexão.

Sendo assim, ao retomar o objetivo geral dessa pesquisa, que buscou compreender em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para a docência no ensino superior, concluiu-se que refletir sobre a própria prática oportuniza a tomada de consciência e, dessa maneira, contribui totalmente para a ressignificação das ações, o aprimoramento e a transformação da realidade docente. Revela-se a importância da atuação do docente como o pesquisador de suas próprias ações, aproximando-se de pesquisas teóricas que corroboram com a sua prática.

6.1 LIMITES E PERSPECTIVAS

Essa pesquisa apresentou como limitantes para a investigação alguns fatores relacionados às condições do uso do dispositivo de análise das práticas; como o tempo oportuno para a apropriação do dispositivo e a dificuldade de conciliar as agendas dos participantes para a realização do percurso coletivo do dispositivo.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam apoiar os docentes na conscientização da importância da reflexão de sua prática, num fluxo contínuo de

análise e transformação de suas ações, propiciando assim um aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A partir dos resultados e das conclusões da pesquisa, algumas questões podem ser investigadas em novos estudos: a) acompanhar os docentes após a formação em análises das práticas, a fim de documentar a continuação de um encaminhamento reflexivo e as mudanças reais efetuadas em sua prática; e, b) formar e criar um grupo de docentes, preferencialmente da mesma área, que por intermédio de um espaço de comunicação virtual (aplicativo de mensagens instantâneas que possibilita o envio de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos), compartilhem e analisem as situações de ensino em tempo hábil de promover os ajustes no decorrer do período de atuação, sem a necessidade de encontros presenciais.

REFERÊNCIAS

ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. **Position and issues statements of the Accounting Education Change Commission - position statement number one: objectives of education for accountants.** Issues in Accounting Education, v. 5, n. 2, p. 307–312, 1990. Disponível em: <<http://www2.aaahq.org/AECC/pdf/position/pos1.pdf>>.

AHMED, Adel. **Calls to Change: Embedded Career Planning Process (CPP) into Accounting Programme.** Journal of Business and Management Sciences, v. 4, n. 1, p. 12–19, 2016. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/1872224266?accountid=17215%250Ahttp://li.mo.libis.be/resolver?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%253Aeconlit&atitle=Calls+to+Change%253A+Embedded+Career+Planning+Proc>.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel De. **Formação do professor do Ensino Superior - desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Porto: Porto Editora, 2000.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. PERRENOUD, P. e colab. (Org.). . Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2008. p. 23–35.

BALLARD, KRISTY KAY. **Using van Manen´s model to assess levels of reflectivity among preservice physical education teachers.** 2006. 86 f. A&M University, Office of Graduate Studies of Texas, Texas, 2006. Disponível em: <<http://txspace.tamu.edu/handle/1969.1/4373>>.

BARKLEY, Elizabeth F. **Student engagement techniques: a handbook for college faculty.** San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. MASETTO, M. T. (Org.). . Docência na Universidade. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 57–68.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** Educação, v. 36, n. 3, p. 441–453, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/2976/2423>>.

BIAJONE, J. **Trabalho de projetos : possibilidades e desafios na formação estatística do pedagogo.** 2006. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Orientador: Dione Lucchesi de Carvalho, Campinas, 2006.

BINKLEY, Nadine e BRANDES, Gabriella Minnes. **Reflection: meanings and interpretations**. Curriculum Inquiry, v. 25, n. 2, p. 207–212, 1995.

BIRMINGHAM, Carrie. **Phronesis: A model for pedagogical reflection**. Journal of Teacher Education, v. 55, n. 4, p. 313–324, 2004.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação docente e educação superior. MOROSINI, M. C. (Org.). . Enciclopédia de pedagogia universitária glossário. Brasília: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006. v. 2. p. 610. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclopédia+de+pedagogia+universitária+glossário+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação, v. 3, n. 60, p. 489–501, 2006.

BORGES, Cecília. **Seminário - Argumentação prática: um dispositivo de análise da prática pedagógica**. . Curitiba: [s.n.], 2017

BORGES, Cecília e GERVAIS, Colette. **L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation**. Questions vives recherches en éducation, n. 24, p. 1–21, 2015. Disponível em: <<http://questionsvives.revues.org/1845>>.

BOTELHO, Louise Lira Roedel e CUNHA, Cristiano Castro de Almeida e MACEDO, Marcelo. **O Método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. . Brasil: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. , 1996

CABRAL, Márcia Pereira. **A formação inicial do professor de geografia e cartografia escolar: práticas reflexivas**. 2013. 283 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Orientador: Maria Isabel Castreghini de Freitas, Rio Claro, 2013.

CARDOZO, Luiz Ignacio. **Crítica interpretativa al modelo de David Kolb en educación experiencial**. Disponível em: <<http://iseeducacion.blogspot.com/2015/04/critica-interpretativa-al-modelo-de.html>>. Acesso em: 20 abr 2019.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. Cadernos de Pesquisa, v. 118, n. 1, p. 41–64, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16829.pdf>>.

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

CORREA MOLINA, Enrique e GERVAIS, Colette. Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010. p. 229–248.

COUTO, Ligia Paula. **Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente**. 2007. 182 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Orientador: Claudia Leme Ferreira Davis, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/16327>>.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira e BRITO, Taita Talamira R e CICLILLINI, Graça Aparecida. **Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. Políticas de Educação Superior, v. 29, n. GT11, p. 1–15, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2544-int.pdf>>.

CUNHA, Marcus Vinícius Da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Maria Isabel Da. A docência como ação complexa. CUNHA, M. I. DA (Org.). . Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 19–34.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DRUDI, Sílvia Regina. **Aprendizagem do adulto professor**. Revista Psicopedagogia, v. 25, n. 78, p. 8–9, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300013>.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz e VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e AYRES, Cassia Messias Pons. **Processos de autorreflexão sobre a prática docente no contexto do Ensino Superior**. Educação. No prelo, 2019.

FENSTERMACHER, Gary. **Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline**. Revue des sciences de l'éducation, v. 22, n. 3, p. 617–634, 1996.

FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, Virginia. **The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching**. Journal of Curriculum Studies, v. 25, n. 2, p. 101–114, 1993.

FERREIRA, Marcelo Marchine. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 168 f. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, São Carlos, 2015.

FINK, L. Dee. **Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses**. *Journal of chemical education*, v. 82, n. 6, p. 819, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Saberes+Necessários+à+Prática+Educativa#0>>.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIBBS, Graham. **Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods**. Oxford: Oxford Brooks University, 1988.

GORE, Jennifer M. e ZEICHNER, Kenneth M. **Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States**. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 119–136, 1991. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190022H?via%3Dihub>>. Acesso em: 5 maio 2018.

HATTON, Neville e SMITH, David. **Reflection in teacher education: Towards definition and explanation**. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, p. 33–49, 1995.

HOBOLD, Márcia Souza. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos**. *Praxis Educativa*, v. 13, n. 2, p. 425–442, 2018.

HOWEY, Kenneth R. **Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative**. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58–64, 1985.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar e BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** *Revista Educação*, v. 29, n. 2, p. 121–133, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/3845>>.

KINSELLA, Elizabeth Anne. **Toward understanding: Critiques of reflective practice and possibilities for dialogue**. *Canadian Association for the Study of Adult Education*, n. 1996, p. 299–302, 2003. Disponível em: <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2003/2003_papers/rt-annekinsellaCAS03.pdf>.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and**

development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KRATHWOHL, David R e ANDERSON, Lorin W. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.** New York: Longman, 2001.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade.** The Marxists Internet Archive, p. 37, 1978.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O desenvolvimento reflexivo do professor.** The Specialist, v. 17, p. 19–37, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9474/7040>>.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **Escola nova, pragmatismo Deweyano e formação de professores: algumas (des)considerações ESCOLA.** Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 10, p. 69–92, 2003.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves e BORUCHOVITCH, Evely. **As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores.** Psicologia: ensino & formação, v. 6, n. 2, p. 54–67, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n2/v6n2a05.pdf>>.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática.** Revista Ande, v. 12, n. 19, p. 23–28, 1992.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **How people learn: brain, mind, experience, and school: Expanded edition.** Washington: National Academy Press, 2000.

OLIVEIRA, Isolina e SERRAZINA, Lurdes. **A reflexão e o professor como investigador.** Reflectir e investigar sobre a prática profissional, p. 29–42, 2002.

ORLAND-BARAK, Lily e YINON, Hayuta. **When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse.** Teaching and Teacher Education, v. 23, n. 6, p. 957–969, 2007.

OSTROSKY, Michaelene M. e colab. **Improving teacher practices using microteaching: planful video recording and constructive feedback.** Young Exceptional Children, v. 16, n. 1, p. 16–29, 2013.

PALMIERI, Mayara Allen. **A prática reflexiva do professor do ensino superior.** 2018. 51 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades. Orientador: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Curitiba, 2018.

PEETERS, Hughes e CHARLIER, Philippe. **Contribution à une théorie du dispositif.** Hermès, v. 25, p. 15–23, 1999. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fcs&AN=14201732&lang=fr&site=ehost-live>>.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre:

Artmed, 1999.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Mobilizando processos de formação : a experiência docente com os estágios supervisionados**. 2007. 190 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Orientador: Corinta Maria Grisolia Geraldi, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252088>>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior: volume I**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUCPR. **Plano de desenvolvimento da graduação**. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

PUCPR. **Princípios orientadores do plano de desenvolvimento da graduação**. Curitiba: PUCPRESS, 2015.

REINHOLD, Helga H. O Burnout. LIPP, M. (Org.). . O stress do professor. Campinas: Papirus, 2002. .

RIGOLON, Palma Simone Tonel. **Do tecnicismo à reflexão crítica: um panorama**. VI Encontro Internacional Fórum Paulo Freire, p. 1–14, 2008.

RODRÍGUEZ, Allan Abarca e CALDERÓN, Nancy Ruiz. **Análisis cualitativo con el ATLAS.ti**. 1. ed. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2014.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de educação física**. 2018. 763 f. Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Orientador: Samuel de Souza Neto, Rio Claro, 2018.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto e BENITES, Larissa Cerignoni e NETO, Samuel De Souza. **Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: Implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional**. Movimento, v. 23, n. 1, p. 393–406, 2017.

RUSSELL, Tom. **Has reflective practice done more harm than good in teacher education?** Phronesis, v. 2, n. 1, p. 80, 2013.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana**. Sustentabilidade, Ciência e Ética, 2015. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf>.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. 2. ed. Los Angeles: Sage, 2013.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRESS, 2015.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass. Pediatrics, v. 116, n. 6, p. 1546–1552, 1983a. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2005-0209>>.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983b.

SELLARS, Maura. **Reflective practice**. Reflective Practice for Teachers, p. 1–21, 2013. Disponível em: <http://www.sagepub.com/upm-data/59229_Sellars.pdf>.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro e CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 46, n. 1, p. 208–218, 2012. Disponível em: <[file:///C:/OS 1159 19-02-19/Cassia/AMestrado/ADissertação/Referências/\(SOBRAL, CAMPOS, 2012\).pdf](file:///C:/OS%201159%2019-02-19/Cassia/AMestrado/ADissertação/Referências/(SOBRAL,%202012).pdf)>.

SPRICIGO, Cinthia Bitencourt e MANFFRA, Elisangela Ferretti e SAROYAN, Alenoush. **Uma oficina de planejamento de disciplina como possível caminho de um ensino centrado no conteúdo para um ensino centrado na aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 337–355, 2017.

TOCHON, François. **L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire**. Recherches & éducations, v. 2, 2002. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/285>>.

TURNEY, Cliff. **Micro-Teaching - A promising innovation in teacher education**. Australian Journal of Education, v. 14, p. 125–141, 1970.

VALLI, Linda. **Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States**. Peabody Journal of Education, v. 72, n. 1, p. 67–88, 1997.

VAN MANEN, Max. **Linking ways of knowing with ways of being practical**. Curriculum Inquiry, v. 6, n. 3, p. 205–228, 1977. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1179579>>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos e colab. Caminhos na preparação do professor universitário para incentivar práticas de aprendizagem ativa. FOFONCA, E. e colab. (Org.). . Metodologias Pedagógicas Inovadoras: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018. .

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos e MANFFRA, Elisangela Ferretti e SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Análise de programas de desenvolvimento profissional docente voltado à implementação de metodologias para**

aprendizagem ativa na PucPr. PUCPR, p. 74, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos e POGRIFKA, Dagmar Heil e SIMONIAN, Michele. **Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: Possibilidades a partir do software ATLAS.ti.** RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao, n. 19, p. 93–106, 2016.

WEISSER, Marc. **Analyse des interactions verbales d ' un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation .** Questions vives, v. 8, p. 99–114, 2007.

WEISSER, Marc. **Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage!** Questions vives, recherches en éducation, v. 4, n. 13, p. 291–303, 2010.

WEST, Linden e ALEXOPOULOU, Fenia. **On keeping a diary: a new approach to reflective practice.** Research reflecting practice, p. 104–106, 1993. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002929.htm>>.

WIGGINS, Grant e MCTIGHE, Jay. **Understanding by design.** 2. ed. Virginia: AscD, 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=N2EfKlyUN4QC&oi=fnd&pg=PR6&dq=related:ZbUiOtAnr0cJ:scholar.google.com/&ots=gp9ElcYM8r&sig=MZFqdy25TbG8iqUIOx1zDK2LG4U#v=onepage&q&f=false>>.

WITTORSKI, Richard. **A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores.** Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p. 894–911, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00894.pdf>>.

WITTORSKI, Richard. **De la fabrication des compétences.** Éducation Permanente, v. 135, p. 57–69, 1998. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>>.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional.** 2. ed. Madrid: Narcea, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M e LISTON, Daniel P. **Theme: restructuring teacher education.** Journal of Teacher Education, v. 41, n. 2, p. 3–20, 1990. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248719004100202>>.

APÊNDICE A – DIÁRIOS DE BORDO

1. DIÁRIO DE BORDO AULA 27/02/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Com a realização das oficinas promovidas pelo Centro de Ensino, dentre todas as possibilidades, estratégias possíveis, o que mais me tocou foi a questão da sensibilização, do encantamento inicial dos estudantes.

Desta forma elenquei alguns objetivos, como: que os estudantes compreendessem a relevância da disciplina no contexto do curso e no contexto real; identificassem as principais informações no plano de ensino (ementa, mapa mental, cronograma, etc.) e a integração ao grupo.

O planejamento específico do primeiro dia foi desafiador, como dar conta de tantas coisas e ainda garantir o encantamento, muitas dúvidas permearam a forma, sequência, tempo, condições deste tão precioso momento. Em alguns momentos, tive a sensação de estar engessada, com muitas premissas e condições a serem cumpridas.

Além do mais, meu coordenador solicitou que eu apresentasse em sala de aulas, onze slides com informações sobre o perfil do egresso, missão da Escola de Negócios – ponto comum com meu planejamento, competências comuns, competências específicas de Ciências Contábeis (outro ponto comum), projetos e programas, Programa Business Lab, Princípios Orientadores da Graduação da IES, ou seja, muita teoria para despejar.

Por meio das interações dos estudantes na sala Pitanga, além da acolhida com música ambiente do Coldplay, os estudantes em equipes de 5 a 6, seriam desafiados em 03 atividades. A primeira com apoio do mapa mental impresso, deveriam responder duas questões: i) O que você entende por Contabilidade? ii) O que você entende por relatórios contábeis? Primeiramente de forma individual e na sequência discutir com o grupo e chegar em um consenso e depois apresentar para todos da sala. A segunda atividade, em equipe, era elaborar de um primeiro relatório contábil (enunciado: Vamos lá...elaborar nosso primeiro relatório contábil!!! Com base no seu contexto real ou imaginário liste seus bens, seus direitos e suas obrigações, com nome e respetivo valor (em reais). Exemplo: Apartamento R\$ 250.000. A professora apresentará algumas regras). E a terceira em equipe, eleger cinco palavras que identifiquem nossa disciplina.

A sequência planejada da primeira aula foi:

1. Acolhida dos estudantes com música;
2. Minha apresentação
3. Esquenta utilizando o *Mentimeter* – 3 questões sobre preferência: musical, seriados e comidas
4. Em equipes formadas por eles, solicitei: breve apresentação entre eles, criar nome da equipe e levantar as expectativas (go to www.menti.com and use the code 66 78 56)
5. Momento de sensibilização com texto.
6. Apresentação de 11 slides solicitados pelo Coordenador
7. Avisos gerais, como: BlackBoard, localizar o Plano de Ensino, TDE, Biblioteca, etc.
8. Apresentação macro do Plano de Ensino – com foco nas competências e resultados de aprendizagem

9. Sistema de Avaliação: formativa e somativa
10. Coleta de assinatura no Termo de Consentimento
11. Realização das atividades em grupo, com alterações dos integrantes. Exposição oral dos estudantes sobre as reflexões.
12. Solicitação para que os estudantes respondam a pesquisa no *Google Forms*
13. Fechamento com o uso do *Mentimeter*.

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Como eu estava extremamente contagiada, eufórica, até mesmo nervosa com este dia, ao entrar na sala e encontrar os estudantes quietos, desconfiados, com dificuldades até de esboçar um sorriso, nos primeiros minutos tive a sensação que não conseguiria contagiá-los, mas como já tenho uma certa experiência, mesmo pelo método tradicional com os calouros, sabia que os acolheria na sequência e começaria a usar os meus velhos e novos truques, ou melhor, as estratégias de ensino. Como tive as quatro aulas seguidas, as duas primeiras foram bem mornas, tivemos a visita do Decano, que os deixou ainda mais envolvidos na complexidade, quase paralisados, e com a apresentação dos slides solicitados pelo coordenador, tenho a dizer, que este momento inicial ficou com qualidade bem abaixo das minhas expectativas.

Mas no segundo tempo, livre das formalidades superiores, usando as estratégias de ensino, consegui o tão almejado encantamento, um desconforto positivo dos estudantes, movimento e trocas, construção inicial de um relatório com seus conhecimentos prévios. Foi muito bom!!

Durante minha apresentação, comentei da minha trajetória do interior do Paraná até a capital, que meu sotaque me causou momentos difíceis, de muita introspecção, e acrescentei que por meio de oficinas promovidas pela IES durante esta semana refleti sobre o preconceito e a intolerância. No intervalo um estudante veio conversar comigo no corredor e disse: professora, entendo você, também sou da roça, do interior, passo por isto também. Confirmei que a partilha com afetividade, amorosidade é valiosa para a criação de laços de confiança e empatia.

Outro ponto, como usei o *Mentimeter*, um estudante sinalizou que não tem celular e que não poderia realizar a atividade, no mesmo momento disse, colega ao lado, por favor, você pode emprestar o celular para ele responder? A resposta foi imediata: Claro que sim. E assim, seguimos ainda mais entrosados.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Tenho dificuldades de sistematizar, de organizar de forma bem clara meus objetivos, até mesmo de controlar o tempo das atividades. Entendo que estes momentos prévios de organização são essenciais e necessários para um bom planejamento, mas são árduos, tenho dificuldades.

Percebi que os estudantes, mesmo que aparentemente, resistentes, gostaram muito do uso de tecnologia, da movimentação em sala, da necessidade de exposição.

Neste primeiro dia já obtive feedback de um estudante, críticas assertivas e bem estruturadas.

Penso que o Finep II deveria ter sido direcionado para todos os professores do primeiro e do segundo período, pois os ruídos já começaram entre os estudantes, como: já tivemos 4 encontros com outros professores e só você fez

"diferente", os demais não fazem parte desta mudança anunciada pela IES? Termos de Consentimento devidamente assinados
Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso? Acredito que seja minha disposição em acolher os estudantes com suas diferenças, tentar inovar – por mais que tenha receio e limitações, ser e fazer parte da turma, ser um professor presente.
O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro? Percebi uma certa pressão por parte dos meus colegas professores, pois como sou professora do primeiro período e do Finep, estou na vitrine, exposta e tenho que acertar e fazer a diferença.

2. DIÁRIO DE BORDO AULA 06/03/2018

O que eu planejei <u>alcançar</u> nesta aula e como <u>planejei alcançar</u> estes resultados? Para o segundo encontro planejei apresentar o <i>Play List</i> da turma; os times oficiais formados por meio da pesquisa prévia (<i>Google Forms</i>); criação dos nomes dos times e as regras para bom convívio. Como atividade prévia solicitei que os estudantes assistissem o vídeo no Youtube - Contabilidade Financeira versus Contabilidade de Gestão (https://www.youtube.com/watch?v=8I7dsHkBZQI) e fizessem apontamentos sobre: objetivos e a finalidade da contabilidade; usuários das informações contábeis; diferença entre função contábil e função financeira, para subsidiar o trabalho que será desenvolvido em sala de aula. Realização de duas atividades abordando os primeiros assuntos vinculados ao RA1/ID1 - sensibilização da diferença entre Contabilidade Financeira e Contabilidade de Gestão. Uma das atividades será realizada na Biblioteca Central, oportunidade para conhecer o espaço, o sistema, a estrutura disponível para realização pesquisas, estudos, etc. Atividade prévia registrada na sala/edital BlackBoard.
Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir? Como não houve 100% de respondentes da pesquisa antes da aula, por motivos diversos: problema de acesso ao BlackBoard, não vinculação a disciplina, ingresso de novos estudantes; não foi possível formar os times com antecedência. Então, durante a aula os estudantes foram convidados a realizarem à pesquisa. A primeira atividade foi realizada em sala, times formados de acordo com a letra que cada estudante recebeu aleatoriamente (times por letra: A, B, C, D e E), como base na atividade prévia proposta (vídeo) e artigo indicado somente no plano de ensino disponibilizado no BlackBoard - sala de aula invertida com ensino sob medida com questões norteadoras. Durante a realização da atividade foi possível constatar que alguns estudantes não haviam realizado a atividade prévia sugerida. O fechamento da atividade foi por meio exposição oral dos estudantes, possibilitando a realização de feedback coletivo imediato. Ressaltei a importância da realização dos estudos prévios, que culminam em

contribuições significativas nas discussões e nas resoluções das atividades. Antes do intervalo, consegui organizar as equipes oficiais, com cinco integrantes, aplicando as dicas da oficina do Finep II, elegi critérios como: uso de transporte coletivo; se trabalha; se estudou em escola particular; sente-se à vontade para falar em público; etc.

A segunda atividade foi realizada na Biblioteca Central da IES, no entanto não consegui realizar o feedback coletivo imediato, percebi certo distanciamento dos estudantes em algumas equipes.

Dois pontos importantes – duas lacunas: realizar feedback imediato de todas as atividades e como fazer que todos os integrantes do time trabalhem?

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Que tenho coragem e disposição para experimentar e testar novas possibilidades de ensino e aprendizagem e a maioria dos estudantes estão abertos e receptivos. Inclusive no final de cada encontro tenho recebido feedback bem elaborado e adequado de um estudante.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Abertura para o novo, com sucessos e insucessos estou me transformando como docente. Não é fácil sair da zona de conforto.

3. DIÁRIO DE BORDO AULA 13/03/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Organização dos times oficiais – definição dos nomes e elaboração das regras.

Retomar temas estudados por meio de três questões – Kahoot!

Abordar novo tema de estudo – Balanço Patrimonial.

Atividade prévia solicitada: leitura divulgada conforme plano de ensino e edital no BlackBoard (2 Balanço Patrimonial: uma Introdução e 3 Balanço Patrimonial: grupo de contas) com questões norteadoras.

Realizar atividade em equipe com estratégias de TBL.

Sortear os temas sobre Balanço Patrimonial (grupos e subgrupos) entre as equipes e as mesmas farão uma exposição oral para todo o grupo no próximo encontro.

Utilizar o Cronômetro Online para otimizar o tempo.

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Como ainda faltava alguns respondentes da pesquisa inicial para formação dos times, comecei a aula utilizando a ferramenta Kahoot! para averiguar a retenção de temas tratados anteriormente.

Na sequência consegui finalizar a formação dos times, os estudantes nomearam seus times (Megaa Ltda; Netos Do Velho Barreiro; Kontakuras; W/E 3000; Thalers; Lucro S.A; Los Hermanos; Contonomia; Pinky Dinky Doo), discutiram e elegeram coletivamente as regras de bom convívio, como:

- Pontualidade (conforme o determinado pelo grupo)
- Cooperação
- Respeito
- Responsabilidade (avisar faltas, inadimplências etc. com antecedência)
- Ética*

- 1 meme por semana (com respeito)
- Entregas de trabalhos com antecipação (conforme o determinado pelo grupo)
- Organização
- Não prejudicar o coleguinha
- Rodízio de atividades
- Buscar sempre a competência
- Responsabilidade Social
- Estar aberto a feedbacks (ser assertivo)

Com os times formados, solicitei a realização de uma atividade vinculada as leituras prévias, houve bastante discussão e desconforto por parte dos estudantes que não realizaram as atividades prévias. Tentei não responder prontamente os inúmeros questionamentos, para provocar e permitir mais reflexões nos estudantes. Mas em alguns momentos não me controlo e respondo prontamente.

Nos minutos finais, fizemos um breve fechamento da atividade e eles terão que finalizar e entregar via BlackBoard até domingo (18/03/2018).

Realizamos o sorteio dos temas que deverão ser apresentados no próximo encontro.

Dois estudantes já sinalizaram certa insatisfação nos times, citando a questão da imaturidade dos demais. Como a formação é muito recente, pedi que estes tenham paciência e que encarem como uma oportunidade para exercitar o trabalho em equipe, como ocorre normalmente na vida profissional e nos demais contextos.

Deixei o Cronômetro Online visível para todos, devido a isto, as instruções para realização da atividade não ficaram disponíveis, ocasionado dúvidas na execução, passado um tempo fui alertada sobre este aspecto.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Sensação de quebra cabeça, o processo ainda está sem ritmo, percebo desconforto nos estudantes e claro, em mim também.

Esta mudança, de possibilitar o estudante ser protagonista, me deixa ainda desconfortável, tenho receio de me perder.

No final da aula sempre recebo feedback de um estudante que é muito observador e crítico.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Mesmo inquieta e com desconfortos preciso avançar.

Estou me segurando para não retroceder.

Preciso visitar os materiais e dicas das oficinas, mas meu tempo está tão escasso, estou atrapalhada, com dificuldades de conciliar inúmeras atividades paralelas e concorrentes (horas letivas, horas não letivas, aula mestrado, projeto dissertação, registros Finep, leituras das próximas oficinas, família, comer e dormir, etc.). Será que darei conta?!?

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Já tomei consciência que preciso me organizar melhor, mas estou cada dia mais cansada e com inúmeros desafios de todas as ordens.

4. DIÁRIO DE BORDO AULA 20/03/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Na aula anterior sorteamos os temas sobre Balanço Patrimonial (grupos e subgrupos) entre as equipes e as mesmas deverão apresentar oralmente para todo o grupo, com feedback imediato para a equipe.

Com base nas apresentações as equipes deverão tomar nota das principais características do grupos e subgrupos do Balanço Patrimonial, culminando na entrega de relatório manuscrito.

Comunicar que a sala da disciplina no BlackBoard está remodelada, inclusive para acesso rápido ao plano de ensino.

Correção em sala de aula da atividade entregue no BlackBoard.

Solicitarei a resolução de atividades proposta no Livro Atividades extraídas do livro Curso de Contabilidade para não Contadores – 7ª edição – Entrega no BlackBoard

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Reorganizei e comuniquei que a pasta de conteúdos no BlackBoard, estava bagunçado gerando ruídos na comunicação com os estudantes.

Consegui realizar feedback imediato após cada apresentação, pontuando os pontos fortes e os pontos de melhoria, no entanto, agora penso que esta atividade deveria ter sido realizada antes.

Preciso revisar a ordem das atividades – melhorar planejamento. As equipes deverão entregar novamente a apresentação com as devidas correções. Retrabalho com objetivo claro para os estudantes?

Preciso melhorar o processo de correção das atividades, pois temos muita conversa paralela e muito barulho, tenho que ficar chamando a atenção da turma.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Apresentações curtas e bem direcionadas geram bons resultados e provocam de forma positiva as equipes – promoverei mais momentos de exposição dos estudantes.

Estudantes conversaram comigo e disseram que por meio da realização de diversas atividades constataram o aprendizado, que a estratégia utilizada é muito diferente do ensino médio, mas está funcionando, estão se adaptando.

No final de cada encontro recebo o feedback do meu estudante, é admirável a forma como ele reconhece as estratégias adotadas, os sucessos e insucessos. Inclusive, ele disse que alguns estudantes estão insatisfeitos com a condução dos encontros.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Experimento várias estratégias de ensino, mas preciso refinar os meus objetivos.

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Comunicar melhor quais são os objetivos, preciso urgentemente criar as rubricas para cada atividade.

Revisitar os materiais das oficinas e até mesmo agendar um horário com o Centro de Ensino.

5. DIÁRIO DE BORDO AULA 27/03/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Por meio da ferramenta Kahoot! os estudantes deverão responder individualmente questões dos temas trabalhados no encontro anterior.

Atividades de aplicação em equipe com estratégias de TBL visando a elaboração de Balanço Patrimonial Estruturado e Fechado (TOP S/A) por meio da classificação e identificação das contas contábeis em seus respectivos grupos e subgrupos em cenários de aplicação (RA1/IDI e ID2).

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

O resgate no início das aulas serve como termômetro e direcionador, por meio das respostas incorretas discutimos, exemplificamos e conectamos com as próximas atividades.

O uso das ferramentas digitais/aplicativos é bem aceito pelos estudantes, com as questões bem claras e estruturadas, é possível gerar momentos significativos.

Percebi que a atividade proposta estava com nível de complexidade elevado (“pesei a mão”). Penso que deveria ter feito um recorte diferenciado para evitar frustrações desnecessárias nos estudantes, preciso reavaliar a complexidade das atividades versus o tempo de realização.

Devido à dificuldade dos times, permiti a entrega da atividade por BlackBoard, impossibilitando a realização de feedback imediato, gerando mais trabalho extraclasse para mim.

Hoje não recebi feedback do meu estudante, até senti falta, mas por uma boa razão, ele está integrando-se aos demais, fiquei feliz em vê-lo sair conversando com seus pares. Muito bom, muito bom.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Como esta disciplina é nova, ainda preciso me desvincular da antiga, ainda imprimo o velho estilo de condução, ainda quero “dar conta” de todos os conteúdos, quando na verdade, devo ter claro qual é a competência a ser atingida.

Dificuldade em mensurar o nível de complexidade das atividades. Ficou claro que devo elaborar atividades diferenciadas que permitam ao estudante demonstrar seus saberes em tempo hábil.

No entanto percebi que os estudantes se sentiram desafiados e isto foi positivo.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

É a tomada de consciência que realmente as coisas mudaram, não estou confortável com todas as novidades e também sei que não é mais possível voltar para minha zona de conforto. Dias difíceis, estou triste com meu desempenho. Que vontade de desistir, ainda bem que tenho pares que me incentivam fortemente neste processo.

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Estudar mais sobre as estratégias de ensino e como estimular o engajamento dos estudantes no processo.

6. DIÁRIO DE BORDO AULA 03/04/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

No primeiro horário realização da primeira avaliação formativa somativa individual (peso 2,0) na sala número 2011, para melhor disposição dos estudantes.

No documento de avaliação fico claro qual o RA e os ID's que serão alvos de apreciação.

Solicitei verbalmente e por meio de aviso no edital do BlackBoard que todos os estudantes trouxessem calculadoras.

No segundo horário resolução e correção da avaliação na sala Pitanga (205), cada estudante corrigirá a avaliação de um colega, feedback imediato coletivo.

Com base na leitura prévia solicitada por meio do plano de ensino e Blackboard (Demonstração do Resultado) resolução em time de um case, com entrega em sala.

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Como o aviso de alteração de sala foi por WhatsApp alguns estudantes foram na sala oficial, no entanto deixei o aviso no quadro também.

Três estudantes não trouxeram a calculadora acarretando dificuldades na resolução dos exercícios, outros três chegaram bem atrasados, por motivos como: problema no carro, problemas de saúde e atraso mesmo.

O tempo proposto para a realização da avaliação foi adequado.

Como planejei fazer feedback imediato coletivo, no momento que faço a exposição a turma fica agitada, com conversas paralelas, mas também com questionamentos oportunos.

Os questionei sobre a percepção de corrigir a prova de outro colega, disseram que tiveram a sensação de poder, autoridade e alguns alegaram desconforto.

Ausência de rubricas gerou dúvidas no processo de correção.

A atividade em grupo referente a nova temática gerou discussões bem pertinentes, tentei não responder prontamente os questionamentos, tentei ajudá-los a conectar com as leituras e pesquisas prévias.

Observei um estudante totalmente ausente, sem nenhuma interação com o grupo. Aproximei-me e perguntei se tinha alguma dúvida, se podia ajudá-lo, recebi uma negativa. Como devo agir nestas situações? Tenho vontade de simplesmente ignorar, mas não consigo. Ponto de atenção e estudo!!

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Conforme meu estudante me alertou, neste dia tive feedback negativo sobre as aulas, alguns estudantes falaram para o coordenador que estamos tratando do mesmo assunto por vários dias seguidos, algumas leituras são solicitadas e não são tratadas em aula, ou seja, meu processo precisa ficar mais claro, preciso de marcações mais específicas.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Percebo que consigo mesclar, transitar de diferentes formas nos encontros, mesmo com algumas lacunas.

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Melhorar urgentemente meu planejamento - atividades, tempo e feedback! Ponto já identificado anteriormente, mas sem ação concreta na melhoria, não consigo elaborar um plano detalhado das minhas necessidades e devidos

encaminhamentos. Ausência de equilíbrio nas minhas atividades, muitas demandas diferenciadas e todas urgentes. Não sei o que fazer, será que devo desistir de alguma coisa? Estou cansada e desanimada, receio de adoecer.

7. DIÁRIO DE BORDO AULA 10/04/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Realização da devolutiva da primeira avaliação formativa somativa individual (peso 2,0), corrigidas previamente na aula anterior.

Reforçar a questão dos indicadores de desempenho (ID), que é importante ter clareza do que está sendo avaliado, para que se possa fazer os ajustes necessários.

Para iniciar a temática Demonstração de Resultado solicitarei aos times a produção de vídeo de no máximo 3 minutos e no início da próxima aula teremos momento “Sessão Pipoca”.

Na sequência feedback de algumas atividades propostas, realização de novas atividades (case).

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

O processo de devolutiva da avaliação formativa somativa individual foi tranquilo, pois na aula anterior eles tiveram a oportunidade de vivenciar o processo de correção. Solicitei que eles revisassem a composição da nota e individualmente fiz alguns esclarecimentos.

Observei que por meio da resolução de um caso de ensino ocorreu uma boa mobilização dos times, bastante discussão e reflexões.

Alguns estudantes não dão importância aos materiais essenciais e necessário para o uso em sala, como calculadora, modelo plano de contas e livros. Como despertar este interesse?

Hoje a psicóloga do Seap me ligou e relatou os avanços positivos com o estudante. O objetivo principal é que ele se sinta integrado a comunidade IES. Ela frisou que foi muito importante o nosso acolhimento. Coração encheu-se de alegria. Educar para a vida com amor.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Um estudante verbalizou que esta forma de ensinar é muito diferente do ensino médio, que ainda estão com dificuldades de assimilação. Falei sobre os princípios propostos da instituição, como autonomia, cooperação, dedicação, honestidade e senso crítico. No entanto, fiquei a pensar, será que eles sabem o significado destes princípios? A instituição com um todo precisa sensibilizar e comunicar de forma mais eficaz os estudantes, seja por meio de palestras, jogos, espaço virtual, filmes, etc. para fortalecer e apoiar o discurso do professor em sala.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Preciso melhorar a relação com a turma, percebo claramente que alguns estão ariscos, desconfortáveis com as estratégias, com meu posicionamento. O que fazer? Acredito estar alinhada com as estratégias da instituição, mas é notório

que parte dos estudantes gostam da versão tradicional, querem mais exposição e menos ação.

8. DIÁRIO DE BORDO AULA 17/04/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Sessão Pipoca – assistir os vídeos produzidos pelas equipes e postados no BlackBoard com feedback imediato das produções.

Aprofundamento sobre o tema Demonstração do Resultado, por meio de atividades de aplicação em equipe com estratégias de TBL, planejei 03 momentos de reflexão: questões norteadoras e 02 casos de ensino com complexidades diferenciadas.

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

A maioria dos vídeos apresentaram todos os elementos solicitados, de formas variadas e criativas, envolvendo todos os integrantes do time. Resultado satisfatório.

A atividade individual proposta foi teórica com base no capítulo indicado previamente, por ser uma linguagem mais técnica, observei certa dificuldade na compreensão de algumas terminologias da área, discutimos em conjunto.

A resolução da segunda atividade em grupo também gerou bastante discussão e troca de informações. Atuei como consultora de negócios.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Os estudantes são capazes de se organizarem e produzirem conhecimentos conjuntamente, reclamam da questão do tempo, da dificuldade de organizar as agendas, mas conseguem e os resultados são positivos.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Ser capaz de oportunizar novas situações/contextos de aprendizagens.

É necessário refletir e identificar as possíveis correções e ajustes nas minhas práticas.

Feedback positivo da atividade, um grupo teve dificuldade de compreensão de um tópico específico (custo de mercadoria), tentei explicar de formas diferentes e como não obtive sucesso, disse que falaria com eles no final da aula, feito isto, sentei e questioneei: qual o ponto que não está claro? Quando começaram a explicar, constataram a solução. Mas como sistematiza melhor isto? A escuta durante a aula com todos?

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Mensuração do tempo.

Preciso dimensionar melhor as atividades para não gerar frustrações e desmotivação do grupo

9. DIÁRIO DE BORDO AULA 24/04/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Para cumprir os prazos pré-estabelecidos (cronograma) planejei a realização de

<p>duas atividades formativas e somativas: resolução de caso de ensino em time e atividade individual.</p> <p>Atividade extraclasse: por meio de pesquisa no <i>YouTube</i>, selecione um ou dois vídeos recentes (a partir de 2014) que apresentem as seguintes temáticas: DMPL (Demonstração das mutações do patrimônio líquido) e DFC (Demonstração dos fluxos de caixa) - informar o nome e data de publicação do vídeo selecionado e o respectivo link da web; nome do vídeo; data de publicação; link e explicar a correlação da DMPL e da DFC com o BALANÇO PATRIMONIAL. Postar na pasta indicada no BlackBoard.</p>
<p>Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?</p> <p>Pensei que as atividades propostas estavam adequadas em termos de complexidades versus tempo de realização, mas novamente para minha surpresa, a primeira atividade em time demandou mais tempo o que inviabilizou o feedback coletivo imediato.</p> <p>Mesmo assim, mantive a segunda atividade do dia, atividade individual.</p> <p>Os estudantes mantiveram-se firmes na missão do dia, tiveram que lidar com a pressão das entregas obrigatórias, no tempo estipulado. Tive a sensação que eles iriam pedir para transferir a atividade individual para outro dia, mas não o fizeram.</p>
<p>O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?</p> <p>Os estudantes conseguiram trabalhar sob pressão, lidaram com os desafios propostos tanto em time quanto individualmente.</p>
<p>Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?</p> <p>Colocar os estudantes em situações similares as do mundo corporativo, com base em minha experiência profissional.</p>
<p>O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?</p> <p>Melhorar o cronograma de atividades de tal forma que tenham algumas brechas (sobras de tempo), para se necessário alterar a data de alguma atividade.</p>

10. DIÁRIO DE BORDO AULA 08/05/2018

<p>O que eu planejei <u>alcançar</u> nesta aula e como <u>planejei alcançar</u> estes resultados?</p> <p>Realizar feedback das duas atividades formativas e somativas – Caso de ensino em time e avaliação individual.</p> <p>Formação de novos times para o segundo bimestre, sem intervenção do professor.</p> <p>Introdução nas novas temáticas: DMPL e DFC correlacionado com partes dos vídeos selecionados pelos próprios estudantes anteriormente.</p> <p>Atividade extraclasse – cada equipe deverá trazer para o próximo encontro relatórios contábeis publicados em 2018 – conjunto completo das demonstrações contábeis. Fontes de pesquisas indicadas: CVM, Diário Oficial, site institucional, etc.</p> <p>Pesquisa por meio do <i>Mentimeter</i> o estudante deverá responder três perguntas: O que eu aprendi? O que eu não aprendi? Como farei para aprender? (Go to www.menti.com and use the code 57 21 6)</p>
--

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Utilizei o checklist para a correção das atividades, eles tiveram acessos aos documentos e todos com caneta verde, fizeram os devidos apontamentos no formulário de checklist. Todas as questões foram tratadas com bastante critério e discussões.

Sobre o caso de ensino solicitei que cada equipe identificasse os erros, os pontos de revisões e com material de apoio apresentassem novas posições. Esta atividade promoveu consulta nos materiais impressos, anotações, nos meios digitais e discussões, foi bem positiva.

Transitando entre as equipes pude observar que alguns estudantes estavam somente como ouvintes, então perguntava a eles: O que você está pesquisando? Ajude o colega. Pegue seu celular e pesquise. Inclusive os ajudava a procura os melhores sites. Esta interação direta e pontual causa impacto positivo e possibilita inclusão. No entanto, em turmas grandes, nem sempre consigo atuar em todos os casos. Como fazer melhorar este mapeamento e promover ações de engajamento?

Devido as insatisfações relatadas da formação dos times, para o segundo bimestre, os estudantes formaram novos times, sem a minha intervenção. Dos seis times, quatro permaneceram inalterados os demais fizeram novas formações.

Para os novos temas de estudo (DMPL e DFC) apresentei relatório publicado de uma empresa multinacional, fiz breve exposição de dez minutos, correlacionado com alguns dos vídeos selecionados por eles, na sequência solicite a identificação e interpretação dos dados apresentados, correlacionando com os relatórios trabalhados anteriormente (BP).

As respostas coletadas por meio do *Mentimeter* indicam forte relação com o conteúdo e não com as competências. Ponto de atenção.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

O momento da devolutiva das avaliações podem e devem ser otimizados para gerar mais aprendizagem, quanto mais envolvimento direto dos estudantes mais discussões pertinentes e próximas.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Penso que estou oportunizando cada vez mais o espaço para o estudante ser protagonista.

Informações de contexto reais são apreciadas positivamente pelos estudantes, válida que nosso conhecimento acadêmico está em consonância com a prática do mercado profissional.

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Melhorar os fechamentos das aulas, com tempo de qualidade para reflexões.

Demonstrar em sala de aula de forma mais eficaz o ensino por competências.

11. DIÁRIO DE BORDO AULA 15/05/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Confirmar a nova formação dos times – nomes dos integrantes e nome dos

times.

Apresentar o TDE e as respectivas rubricas – cada equipe deverá selecionar uma empresa do segmento industrial e baixar o arquivo com conjunto completo das Demonstrações Contábeis publicadas dos anos de 2015, 2016 e 2017 - não é permitido equipes com empresas iguais - mesmo CNPJ.

Realizar Atividade de Aplicação em Equipe com estratégias de TBL

Atividade extraclasse: leitura prévia referente ao novo tema de estudo – análise vertical e horizontal

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Três estudantes estavam sem equipes, comuniquei a turma e pedi para conjuntamente resolvessem a situação, rapidamente os estudantes foram convidados pelas equipes.

A Atividade de Aplicação em Equipe com estratégias de TBL foi muito positiva, com base nos relatórios coletados anteriormente pelas equipes, eles apontaram no Flip-Chart as informações solicitadas e na sequência fizeram uma breve exposição oral dos apontamentos. Com empresas de diferentes ramos de atividade (indústria, comércio e prestação de serviços) foi possível averiguar como a crise econômica afetou positivamente ou negativamente os resultados das empresas. No decorrer de cada apresentação, eles corroboravam com exemplos, notícias, comparações, principalmente correlacionadas as empresas industriais versus as instituições financeiras, que obtiveram resultados opostos.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

A sensibilização por meio de fatos atuais é uma excelente estratégia de ensino, se devidamente vinculada com os temas de estudo.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Estou entendendo melhor o meu papel de mediadora do conhecimento, estou começando a saborear esta mudança.

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Integrar mais situações do contexto real.

12. DIÁRIO DE BORDO AULA 29/05/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Tendo em vista a instabilidade do país nos últimos dias e considerando a segurança de estudantes, professores e corpo funcional, a IES informa que está mantida a **suspensão das aulas presenciais** até esta quarta-feira (30/05).

As atividades acadêmicas continuarão ocorrendo por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, que deverá ser acessado pelos estudantes para realização das atividades propostas por seus professores.

Conforme orientação da Reitoria da IES criar no BlackBoard atividade.

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Após criar a atividade no BlackBoard enviei mensagem WhatsApp para o estudante representante da turma para alertar os demais.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

13. DIÁRIO DE BORDO AULA 12/06/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Breve fechamento do ciclo de estudos, evidenciando a competência almejada com os respectivos RA's e ID's trabalhados por meio de atividade de aplicação em equipe com estratégias de TBL.

Elucidar sobre o desempenho no período versus os resultados de desempenho. Estudante com aproveitamento inferior a 7,0 no Resultado de Aprendizagem (RA1 e RA2) fará novo processo de avaliação na semana de recuperação.

Avaliação formativa somativa individual do RA2.

Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir?

Dúvidas sobre a semana de recuperação: alguns estudantes haviam entendido que teriam uma semana para recuperar os temas e posteriormente, em outra data, realizariam uma avaliação.

Questionaram também sobre a existência ou não da "média 7,0" entre os RA's. Inclusive um estudante disse que se na média obtivesse 70% de aproveitamento não faria a prova de recuperação de um RA específico, pois a IES inclusive não tem sistema para registrar este novo modelo.

O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?

Comunicar de forma clara o processo avaliativo, para gerar confiabilidade no processo.

Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?

Estar alinhada fortemente as políticas institucional da IES, ao colegiado do curso, NDE e NEP.

O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?

Melhorar a comunicação das regras de avaliação, seja por meio do AVA, ou do meu discurso em sala de aula.

Aprender a elaborar e validar avaliações por competências, ainda estão com design de avaliação por conteúdo. A foto do momento de avaliação me perturbou, ela demonstra claramente que ainda adoto padrões antigos.

14. DIÁRIO DE BORDO AULA 19/06/2018

O que eu planejei alcançar nesta aula e como planejei alcançar estes resultados?

Semana Acadêmica – COLETIVA

<p>Semana pensada e organizada pelos estudantes. Não teremos aula em sala.</p>
<p>Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir? Incentivo a participação dos estudantes nos eventos. No entanto, a comunicação do cronograma do evento foi bem tardia, não houve tempo suficiente para indicarmos, conversamos sobre as temáticas ofertadas. Inclusive penso que os organizadores devam repensar a data de realização da Coletiva, que não coincida com encerramento do semestre, para evitar conflitos entre estudos e palestras, etc.</p>
<p>O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem?</p>
<p>Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso?</p>
<p>O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro?-</p>

15. DIÁRIO DE BORDO AULA 26/06/2018

<p>O que eu planejei <u>alcançar</u> nesta aula e como <u>planejei alcançar</u> estes resultados? Devolutiva da avaliação formativa somativa individual do RA2 realizada no dia 12 de junho. Resolução em times da atividade avaliativa. Preparação para a semana de recuperação.</p>
<p>Analisando meu discurso na resposta anterior: quais as lacunas ficaram entre o que eu pensei/fiz/disse/agi? O que fiquei surpreso (a) em descobrir? Optei por realizar o feedback coletivo da atividade avaliativa, percorremos juntos o percurso de resolução. As dúvidas apontadas foram discutidas e esclarecidas. Reconheci que a formulação da terceira questão apoiada por um quadro (sem linhas) prejudicou a interpretação dos dados, questão anulada e o peso foi rateado entre as outras questões.</p>
<p>O que eu aprendi sobre mim mesmo, meus estudantes e sobre ensino e aprendizagem? Que o processo de devolutiva é realmente válido, gera aprendizado pelo erro e nestes momentos estudantes ávidos por mais reconhecimento (nota) tecem argumentos aprofundados, confrontam a minha posição.</p>
<p>Analisando minhas respostas anteriores, quais os meus pontos fortes são revelados no meu discurso? Aprecio muito o momento de feedback, oportunizo as discussões das questões sem receio de eventualmente alargar também meu entendimento ou aprimoramento das questões.</p>
<p>O que eu gostaria de mudar no discurso sobre minha sala de aula e como farei estas mudanças no futuro? Preciso aprofundar minha compreensão sobre avaliações autênticas, afastando em definitivo as avaliações fragmentadas, desagregadas que não evidenciam de fato se o estudante obteve uma aprendizagem profunda e significativa.</p>

APÊNDICE B – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA REVISÃO INTEGRATIVA

A revisão integrativa foi conduzida a partir de seis etapas (figura 11), sendo: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização de estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

Figura 11 – Etapas da revisão integrativa



Fonte: Elias; Vosgerau; Ayres, 2019; adaptada de Botelho; Cunha; Macedo (2011) .

De acordo com primeira etapa da revisão, identificou-se o tema a ser investigado e a questão norteadora relacionada a ele: o docente do ensino superior está investigando a própria prática de maneira reflexiva a ponto de tomar consciência e ressignificar suas ações? A partir dessa definição, conjuntamente com a delimitação de origem do material a ser estudado e da seleção das palavras-chave alinhadas ao tema, buscando maior especificidade dos documentos a serem encontrados, se iniciou a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em agosto de 2018.

As palavras-chave digitadas nos campos da busca avançada de pesquisa na BDTD foram: professor, pesquisa, própria prática e ensino superior, combinadas de acordo com os parâmetros da própria plataforma por meio do operador booleano “E” da seguinte maneira: “Resumo Português: professor E Resumo Português: pesquisa E Resumo Português: própria prática E Resumo Português: ensino superior”. Os

documentos resultantes dessa busca feita somente nos resumos em português foram importados para uma planilha eletrônica, da qual foram selecionadas as seguintes informações: título, resumo, autor, posicionamento perante a pesquisa, tipo do documento (tese ou dissertação), tema e área.

Foram encontrados 241 documentos, entre eles 103 teses e 138 dissertações, sendo o mais antigo publicado em 1986 e o mais recente em 2018. Desse total, seis foram excluídos por estarem duplicados no banco de dados. Na segunda etapa da revisão, realizou-se a leitura dos resumos dos 235 trabalhos restantes considerando-se o seguinte critério de inclusão: pesquisadores que investigam e refletem sobre práticas docentes.

Neste processo, 118 documentos atenderam ao critério de inclusão estabelecido e 117 não correspondiam ao tema. Na terceira etapa da revisão, percebeu-se que as 118 pesquisas pré-selecionadas variavam entre estudos nos quais o pesquisador investiga e reflete sobre sua própria prática docente (com a participação de outros ou não) ou o pesquisador investiga e reflete sobre o processo reflexivo docente a partir da prática de outros professores.

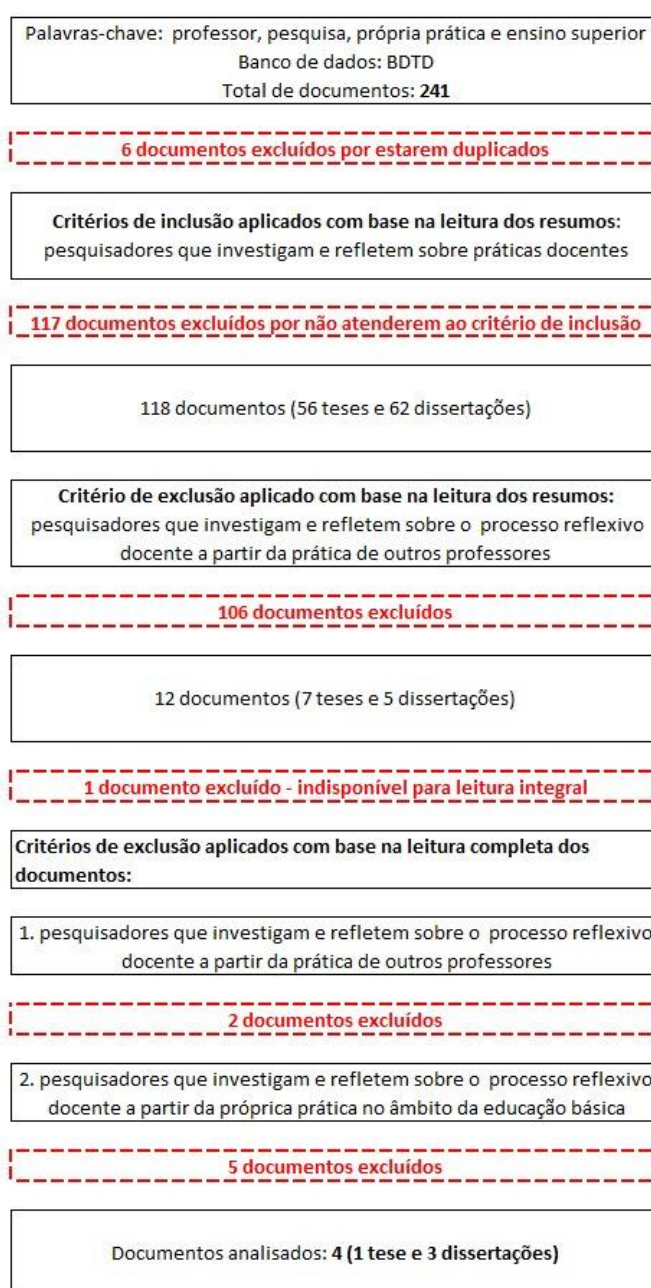
Nessa direção, na quarta etapa da revisão, os 118 trabalhos foram categorizados de acordo com seus focos de pesquisa, resultando 12 trabalhos voltados para a investigação e reflexão da própria prática docente e 106 direcionados para a investigação e reflexão a partir da prática docente de outros professores. Levando-se em consideração o objetivo geral dessa pesquisa, que é compreender em que medida o processo de reflexão sobre a própria prática contribui para a docência no ensino superior, optou-se por ler integralmente apenas os 12 trabalhos que investigaram e refletiram sobre a própria prática docente.

Um dos 12 trabalhos selecionados estava indisponível para leitura integral e, por este motivo, também foi excluído da análise. Após leitura integral dos 11 textos, buscados em suas bases de origem, identificou-se que: em cinco deles os pesquisadores investigavam e refletiam sobre a sua própria prática docente, mas no âmbito da educação básica e não no ensino superior; e dois deles estavam voltados para a investigação e a reflexão docente a partir da prática de outros professores, mas isso só ficou claro depois da leitura completa dos estudos. Portanto, apenas quatro deles foram selecionados para discussão por contemplarem a investigação e a reflexão da própria prática docente no ensino superior.

Os quatro documentos que atenderam os critérios de inclusão foram organizados por meio do software *Mendeley*, que permite o acesso ao banco de dados via internet, o arquivamento das informações pertinentes no computador do usuário, entre outros recursos que facilitaram a catalogação dos trabalhos.

As etapas cinco e seis, respectivamente a análise e interpretação dos resultados e a apresentação da revisão e síntese do conhecimento, estão contempladas no Capítulo 2 dessa dissertação. O resumo desse percurso pode ser visualizado na figura 12.

Figura 12 – Etapas da análise integrativa realizada nesta dissertação

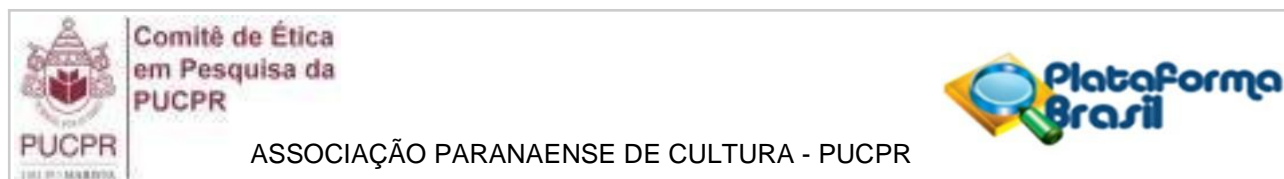


APÊNDICE C – MODELO DE FORMULÁRIO DISPOSITIVO DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS

Argumento Inicial	
Premissa	Descrição
1. De valor	
2. Empírica	
3. Condicional	
4. Situacional ou Contextual	
Argumento Prático	

Fonte: (BORGES e GERVAIS, 2015; FENSTERMACHER, Gary D. e RICHARDSON, 1993)

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE VOLTADO À IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM ATIVA NA PUCPR

Pesquisador: Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 2

CAAE: 65161317.0.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.105.215

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Conforme a pesquisadora: "As universidades estão sendo provocadas a promover um ensino de mais qualidade, pesquisas com maior relevância e a melhorar o seu desempenho, assim como a não apenas transmitir, mas criar ciência, a dialogar com a sociedade nas perspectivas social e econômica, além de profissionalizar seus estudantes. Para ser capaz de conduzir suas ações face as necessidades que estas transformações impõem, em 2012, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR delineou em seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI algumas proposições de mudança, tais como: direcionar o ensino da PUC ao desenvolvimento de competências; a atuação dos docentes como agentes promotores da aprendizagem para além do espaço universitário; e dos estudantes como agentes autônomos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. A partir de 2014, com uma nova gestão na reitoria da Universidade, estas ideias ganharam força e consistência, (...). Paralelamente à elaboração dos princípios orientadores, iniciou-se um movimento para inovação nos processos de ensino de graduação a fim de sustentar o desenvolvimento de competências tal como preconizado no PPI. Duas estratégias sustentaram esse movimento: o estabelecimento de bases conceituais para apoiar o ensino por competências e a incorporação de metodologias para aprendizagem ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Tais estratégias foram desdobradas em metas no Plano de Desenvolvimento da Graduação – PDG, definido em 2014. A fim de apoiar o desenvolvimento dessas estratégias foi criado o Centro de Ensino e Aprendizagem da PUCPR - CrEAre, cuja atribuição principal é apoiar os docentes no processo de inovação de suas práticas, proporcionando-lhes recursos para realização das mudanças requeridas no PDG de 2014. Além desta equipe, para a realização das pesquisas, o CrEAre, conta com o apoio do Grupo de Pesquisa

Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (Cides), por meio da atuação de estudantes de graduação do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, Mestrandos e Doutorandos, cujos projetos de pesquisas estudam as práticas desenvolvidas no interior do CrEAre que possibilitam com que as estratégias propostas no PDG se concretizem. Portanto, para a materialização da primeira proposta do PDG, a mudança curricular para a abordagem de competências, seria necessária a atuação do CrEAre na revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC para esta abordagem, processo este iniciado em 2014. Considerando que a literatura sobre a abordagem de competências é ampla, diversa e algumas vezes contraditória. Para que estas mudanças fossem coerentes com bases conceituais estabelecidas na literatura e houvesse um consenso no discurso e prática institucional, foi necessário um estudo, pela equipe de formadores do CrEAre, da aplicação da proposta de Scalon (2015), considerando as diferentes discussões que têm sido empreendidas sobre competências tanto no contexto profissional (LE BOTERF, 2000; 2003; 2010; 2011) quanto acadêmico (JONNAERT, 2000; JOANNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, SACRISTAN, 2011; DEVELAY, 2015). Este estudo culminou com a criação de uma proposta de formação e assessoria, que, inicialmente, foi direcionada aos decanos das escolas, tendo por finalidade a definição do perfil do egresso de cada escola e na sequência para os professores pertencentes aos Núcleos Docente Estruturante-NDE, que ficariam com a tarefa de reformular a proposta curricular para uma perspectiva que permitisse a avaliação por competências. Para isto, o trabalho ocorreu utilizando o encaminhamento proposto pelo *Approche Programme* (PRÉGENT; BERNAD; KOZANITIS, 2009), que propõe que a criação ou revisão curricular de cursos de graduação sejam repensadas coletivamente, não apenas como uma revisão curricular, mas em torno de um projeto de formação, que implica mudança cultural, tanto no ensino quanto na aprendizagem, para estudantes e professores. Ao mesmo tempo em que ocorre a reformulação da proposta curricular, coletivamente, pelos Núcleos Docente Estruturante – NDE de cada cursos, formações, assessorias e encontros de discussão de prática têm sido realizados para os demais professores para apoiar práticas de ensino voltadas à aprendizagem (BIGGS; COLLIS, 1982), com destaque as metodologias para aprendizagem ativa – AA, as quais reconhecidamente auxiliam os estudantes a se engajarem em estratégias de pensamento de alto nível, como também melhorar as habilidades cognitivas (STOLK; HARARI, 2014). A participação dos professores nas formações e demais atividades oferecidas, como Café CrEAre, seminários e palestras para implementação das propostas de aprendizagem ativa é voluntária. A construção de um plano para o seu desenvolvimento profissional como professor, quais e quantas oficinas cursará durante o ano e a escolha das oficinas à cursar e a aplicação ou não as propostas desenvolvidas nas atividades oferecidas ficam a critério do professor. Na busca de novas alternativas para o desenvolvimento profissional docente, como parte desta iniciativa para melhorar a qualidade do ensino na graduação e trazer recursos para incentivar os professores a participarem deste processo de inovação, a diretoria de suporte à graduação elaborou um projeto ousado para construção de infraestrutura e preparação do corpo docente da PUCPR, submetido e aprovado pela FINEP, doravante designado por Projeto FINEP, para implantação de metodologias para aprendizagem ativa (AA) na PUCPR. Nesse projeto, a PUCPR assumiu o compromisso de coletar evidências sólidas dos resultados da AA na graduação, por meio de pesquisa científica. Portanto, atualmente tem-se na PUCPR a implementação de dois

modelos de formação: um modelo aberto, no qual o professor assume totalmente suas escolhas para o seu desenvolvimento profissional; e um modelo fechado, no qual o professor se compromete a seguir o plano de formação definido pelo CrEAre e cumprir as metas estabelecidas dentro do projeto FINEP."

OBJETIVO DA PESQUISA:

A presente Emenda tem como objetivo alterar os TCLEs, para, segundo a pesquisadora: "detalhar melhor os documentos secundários que serão utilizados para análise de dados da pesquisa. Estes documentos já tinham sido mencionados como parte da Base de Dados do CrEAre."

AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

Não se aplica.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Pesquisa de relevância acadêmico-científica.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Não se aplica.

RECOMENDAÇÕES:

Recomenda-se que a pesquisadora, ao final dos TCLEs, inclua o item USO DE IMAGEM E ÁUDIO, constando a finalidade dos mesmos e que as gravações, após o uso em pesquisa, serão devidamente descartadas, em conformidade com a lei.

Segue sugestão de texto, em conformidade com os modelos de documentos, disponibilizados por este comitê, no site da PUCPR:

"USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO (quando for o caso da imagem e/ou áudio do participante serem utilizados nesta pesquisa)

Autorizo o uso de minha (descrever o tipo, - imagem – áudio – entre outros) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a (descrever as formas de utilização da imagem, foto, áudio ou qualquer outro artefato, bem como suas formas de descarte)."

Recomenda-se, ainda, para segurança dos participantes da pesquisa, que os TCLEs sejam diagramados de tal forma que as assinaturas constem junto com o texto e não em folha apartada.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Projeto de Pesquisa aprovado, pois em consonância com os ditames legais e éticos das Resoluções 466/12 e 510/16, ambas do CNS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_932200_E1.pdf	29/05/2017 17:29:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_revisado_Geral.pdf	29/05/2017 17:27:09	Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPv13.pdf	20/02/2017 13:19:43	Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau	Aceito
Declaração de Pesquisadores	03TCUD.pdf	20/02/2017 13:18:14	Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	02AutorizacaoInstituicao.pdf	20/02/2017 13:17:37	Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau	Aceito
Folha de Rosto	01FolhaDeRosto.pdf	20/02/2017 13:17:14	Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau	Aceito

SITUAÇÃO DO PARECER:

Aprovado.

NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não.

CURITIBA, 07 de Junho de 2017

**Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(coordenador)**