

CONTRIBUIÇÕES DE CASOS DE ENSINO NA INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE TUTORES DO MÉTODO PBL

CONTRIBUTIONS OF TEACHING CASES IN THE INVESTIGATION OF TEACHING LEARNING PROCESSES OF TUTORS OF THE PBL METHOD

APORTES DE LOS CASOS DE ENSEÑANZA EN LA INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE TUTORAS DEL MÉTODO ABP

Jefferson da Silva Moreira¹

Resumo: O artigo apresenta resultados de pesquisa que analisou o potencial investigativo da construção de casos de ensino para compreender processos de aprendizagem da docência de professores-tutores que atuam em curso universitário situado no estado da Bahia que adota o método *Problem-Based Learning* (PBL) na sua proposta curricular. Com efeito, buscou-se respostas à seguinte questão: qual o potencial investigativo da construção de casos de ensino na compreensão de processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de um grupo de professores-tutores que atuam no método PBL? Metodologicamente, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, do tipo descritivo-analítico. Contribuições teóricas de Mizukami (2004), Shulman (2014), Garcia (2010) e Day (2001) deram sustentação à análise dos dados produzidos por meio de casos de ensino, nos anos de 2018 e 2019, e tratados a partir de pressupostos da análise de conteúdo. Os participantes revelaram que a oportunidade de construir casos de ensino os permitiu refletir sobre as práticas docentes habituais, além de analisar a complexidade dos contextos em que estão inseridos. Eles também afirmaram que os casos de ensino favoreceram refletir e se distanciarem dos acontecimentos cotidianos, buscando ressignificações para sua atuação profissional. Aponta-se o potencial dos casos de ensino como promissor dispositivo de investigação e formação com vistas ao desenvolvimento profissional de docentes desprovidos de uma formação inicial no campo didático-pedagógico.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional da docência. Casos de ensino. Desenvolvimento profissional. Problem Based Learning.

Abstract: The article presents the results of a research project that analyzed the investigative potential of the construction of teaching cases to understand the teaching learning processes of teacher-tutors who work in a university course located in the state of Bahia that adopts the Problem-Based Learning (PBL) method in its curricular proposal. In effect, we sought answers to the following question: what is the investigative potential of the construction of teaching cases in understanding the processes of teacher learning and professional development of a group of teacher-tutors who use the PBL method? Methodologically, this is a qualitative, descriptive-analytical study. Theoretical contributions of Mizukami (2004); Shulman (2014); Garcia (2010) and Day (2001) supported the analysis of the data produced by means of teaching cases, in the years 2018 and 2019, and treated based on content

¹ Pedagogo. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Participa do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor), vinculado ao PPGE da Unifesp. E-mail: jefferson.moreira@unifesp.br <https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>.

analysis assumptions. The participants revealed that the opportunity to construct teaching cases allowed them to reflect on their usual teaching practices, in addition to analyzing the complexity of the contexts in which they are inserted. They also affirmed that the teaching cases helped them to reflect and distance themselves from daily events, seeking new meanings for their professional performance. The potential of teaching cases is pointed out as a promising research and training device with a view to the professional development of teachers who do not have an initial training in the didactic-pedagogical field.

Keywords: Professional learning in teaching. Teaching cases. Professional development. Problem Based Learning.

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación que analizó el potencial investigativo de la construcción de casos de enseñanza para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de los profesores-tutores que trabajan en un curso universitario ubicado en el estado de Bahía que adopta el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en su propuesta curricular. En efecto, buscamos respuestas a la siguiente pregunta: ¿cuál es el potencial investigativo de la construcción de casos de enseñanza en la comprensión de los procesos de aprendizaje docente y desarrollo profesional de un grupo de profesores-tutores que trabajan con el método PBL? Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, descriptivo-analítico. Los aportes teóricos de Mizukami (2004); Shulman (2014); García (2010) y Day (2001) apoyaron el análisis de los datos producidos a través de los casos de enseñanza, en los años 2018 y 2019, y tratados desde supuestos de análisis de contenido. Los participantes revelaron que la oportunidad de construir casos de enseñanza les permitió reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza habituales, así como analizar la complejidad de los contextos en los que se insertan. También afirmaron que los casos de enseñanza favorecieron la reflexión y se distanciaron de los acontecimientos cotidianos, buscando re-significaciones para su desempeño profesional. Se señala el potencial de los casos de enseñanza como un prometedor dispositivo de investigación y formación con vistas al desarrollo profesional de los profesores que carecen de una formación inicial en el ámbito didáctico-pedagógico.

Palabras clave: Aprendizaje profesional en la enseñanza. Casos de enseñanza. Desarrollo profesional. Aprendizaje basado en problemas.

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-analítica, realizada com professores-tutores de um curso universitário, situado em uma Instituição de Educação Superior (IES) pública do estado da Bahia. Desse modo, buscou-se analisar, mais especificamente, se a proposta de construir casos de ensino contribui, de maneira formativa-investigativa, para a compreensão de processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores-tutores de um curso de Engenharia de Computação do estado da Bahia, que adota o método *Problem-Based Learning* (PBL) na organização de sua proposta curricular.

Com efeito, o processo investigativo foi conduzido pela seguinte questão norteadora: qual o potencial investigativo da construção de casos de ensino na compreensão de processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de um grupo de professores-tutores que atuam no método PBL?

O PBL pode ser definido como um método de instrução e aprendizagem colaborativa, que prima pela utilização de problemas reais – ou próximo da realidade – da vida cotidiana e profissional para estimular nos discentes aprendizagens duradoras, voltadas para a resolução de conflitos do seu futuro campo de atuação profissional. A proposta teve suas origens na universidade de McMaster (Canadá), onde se constatou que os modelos de formação das Faculdades de Medicina naquele período não atendiam às demandas e necessidades profissionais práticas do contexto de atuação dos médicos. Assim, o PBL surgiu como uma expressiva inovação didático-pedagógica, na perspectiva de articular teoria e prática, possibilitando uma formação voltada à análise de situações-problema reais do campo da prática dos futuros profissionais (BARROWS, 1996; LU; BRIDGES; HMELO-SILVER, 2014; MORALES; LANDA, 2004).

No que tange aos aspectos metodológicos da proposta, são seguidos sete passos, também denominado ciclo PBL, a saber: 1) leitura do problema e esclarecimento de termos desconhecidos; 2) identificação dos aspectos delineados no problema; 3) análise do problema, sobretudo, através de *brainstorming*² de ideias e formulação de hipóteses a partir de conhecimentos prévios que os estudantes possuem; 4) resumo, discussão e esquematização das ideias e hipóteses; 5) elaboração de objetivos de aprendizagem que direcionarão o aprofundamento dos estudos, ou melhor, do aprendizado autodirigido; 6) estudo individual dos objetivos e assuntos selecionados para resolver o problema (passo extraclasse); 7) volta ao grupo tutorial para compartilhar, discutir e integrar os conhecimentos adquiridos em passo anterior com vistas à resolução do problema (WOOD, 2003).

É importante dizer que o professor, na terminologia da literatura em PBL, é denominado tutor e tem um papel diferenciado no processo de ensino — e distinto do termo tutor no contexto de Educação a Distância (EaD). A mediação pedagógico-didática do tutor no contexto das sessões tutoriais PBL é descentrada dos aspectos transmissionais de informações e aulas magistrocêntricas, que está assentada numa concepção epistemológica diretiva do processo de ensino e aprendizagem (BARROWS, 1996; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014). Sendo assim, o papel do tutor no PBL deve ser o de, efetivamente, colaborar com a construção da autonomia intelectual dos estudantes, favorecendo desequilíbrios cognitivos e *feedbacks* que os ajudem a construir seu próprio conhecimento. Seu papel é, fundamentalmente, de mediador de aprendizagens.

² Também considerada como uma técnica, é utilizada para explorar a potencialidade criativa e os conhecimentos prévios do grupo de estudantes que participam da sessão tutorial PBL.

A ideia de tutoria no método PBL está ligada a uma proposta de acompanhamento individualizado e personalizado das aprendizagens discentes. Assim, o tutor é alguém responsável por facilitar o processo de aprendizagem, ajudando os estudantes a resolverem problemas que lhes são apresentados nas sessões tutoriais. Concordando com as críticas feitas por alguns estudiosos e pesquisadores de que o termo “tutor” pode enfraquecer a identidade profissional, esvaziar de sentido e de importância sociopolítica a profissão docente que já enfrenta, há muito tempo, um paulatino sucateamento, será utilizado, neste artigo, o termo “professor-tutor” para se referir ao profissional que atua no método PBL.

Conforme rapidamente já anunciado, a proposta de pesquisa ora relatada buscou analisar, a partir da construção de casos de ensino, como acontece os processos de aprendizagem-docência e desenvolvimento profissional de professores-tutores³ que atuam em um modelo de organização curricular, com base na proposta do método PBL, em um curso de Engenharia de Computação do interior do estado da Bahia.

Destacamos a relevância, originalidade e importância do objeto de estudo dessa proposta formativa-investigativa, tendo em vista que na literatura especializada há um consenso de que aprender a ensinar e a ser professor são processos complexos, marcados por singularidades, incertezas e desafios de inúmeras naturezas. Assim, a aprendizagem da docência é aqui entendida como um processo que acontece de modo ininterrupto, por toda a vida, em um *continuum* (MIZUKAMI, 2004; MIZUKAMI *et. al.*, 2010; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2017).

Conforme afirmam Mizukami e demais autores (2010), aprender a ser professor e a ensinar são processos e não eventos. Dessa maneira, trata-se de “ritos” que acontecem antes mesmos da entrada na formação profissional formal, que prosseguem ao longo desta e, também, durante toda a prática profissional vivenciada pelos docentes. A aprendizagem da docência acontece mediante um conjunto de situações conflituosas que possibilitam a reconstrução crítica sobre a prática, a partir de experiências anteriores vivenciadas pelos docentes e, por vezes, contra elas (MIZUKAMI *et. al.*, 2010).

Com efeito, a aprendizagem da profissão docente se consolida mediante o contato com situações-problemas que criam motivos, necessidades e buscas de novas competências profissionais (RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Nessa abordagem de discussão, Tardif (2014, p.

³ Neste artigo, pelas características do curso de graduação investigado, que mescla um modelo de currículo convencional com módulos integradores em PBL, refere-se aos participantes como professores-tutores, isto porque, desempenham funções como docentes em salas de aulas convencionais e, também, nas sessões tutoriais.

24) destaca que os professores são “[...] trabalhadores que ficaram imersos durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Desse modo, não é possível desconsiderar todo um conjunto de crenças, representações e superstições construídas por esses sujeitos, antes e após a formação profissional, que implicam diretamente no modo como exercem a profissão docente, inclusive, na atuação de tutores do método PBL, que são desprovidos de uma formação pedagógico-didática inicial.⁴

Já o desenvolvimento profissional é aqui concebido enquanto um processo de natureza individual e coletiva, centrado nas demandas emergentes do campo de atuação, com vistas ao desenvolvimento de competências profissionais (GARCIA, 2010; DAY, 2001). De acordo com Garcia (2009, p. 7), o desenvolvimento profissional pode ser também compreendido “[...] como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”. Ainda de acordo com Garcia (2009), a denominação “desenvolvimento profissional” se adequa melhor à concepção do professor enquanto um profissional do ensino, isso porque, esse conceito possui uma conotação de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Portanto, o desenvolvimento profissional deve ser concebido como um processo que vai sendo construído à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. Sendo assim, a construção da identidade docente possui uma implicação direta nos processos de mudança e melhoria da profissão. Além dessa questão, deve-se levar em consideração como imprescindíveis as condições de trabalho e salariais que são pertinentes para a manutenção de bons profissionais na área do ensino (GARCIA, 2009).

Neste artigo, a construção de casos de ensino pelos participantes da pesquisa se constituiu como dispositivo investigativo de compreensão dos seus processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente. Casos de ensino são definidos por Nono e Mizukami (2002), Nono e Mizukami (2006) e Nono (2013) como documentação de episódios educacionais, utilizados, especificamente, com o objetivo de favorecer a formação e ensino de professores. Eles apresentam uma história com começo,

⁴ Os participantes da pesquisa, em sua maioria, são egressos de cursos de bacharelado e programas de pós-graduação *stricto sensu* de diversas áreas de conhecimento, especialmente, das Ciências Exatas e Tecnológicas. Conforme atesta os resultados das pesquisas de Moreira e Ribeiro (2016), Ribeiro e Moreira (2017), Moreira e Mascarenhas (2021), dentre outras, na formação inicial e continuada desses profissionais no âmbito da graduação e pós-graduação, são ínfimos os estudos sobre questões atinentes aos processos educativos e de ensino e aprendizagem.

meio e fim e, além disso, situações dramáticas que permitem aos docentes terem compreensões mais elaboradas das situações pedagógicas em que estão inseridos. Casos de ensino retratam episódios de sala de aula e permitem aos sujeitos envolvidos uma análise crítica e contextualizada de tais situações, podendo se distanciar das mesmas para melhor compreendê-las.

Destarte, o artigo em tela estrutura-se em cinco seções. A presente introdução, na qual são feitas contextualizações sobre o objeto investigado e os objetivos da pesquisa. A seção dois que trata do quadro teórico-conceitual, em que apresenta-se pressupostos basilares que serviram como “lentes” para a compreensão e teorização do objeto investigado. A terceira seção descreve, de modo pormenorizado, os desdobramentos metodológicos da proposta investigativa, apresentando o *locus* da pesquisa, a caracterização dos participantes, as nuances dos casos de ensino como instrumentos investigativos, além de esclarecimentos sobre como foi empregada a análise de conteúdo como técnica para tratamento dos dados empíricos. Por conseguinte, na quarta seção, descreve-se os resultados do processo investigativo, à luz do *corpus* teórico adotado como lastro conceitual norteador do estudo. Por fim, apresenta-se as considerações finais, indicando as limitações deste estudo, seus principais resultados, além de encaminhamentos para o delineamento de novos processos investigativos.

Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente: esclarecimentos conceituais

Como professores aprendem a ensinar? De que modos transformam o conhecimento que possuem em ensino, de forma que se torne pedagogicamente eficaz? Como se desenvolvem profissionalmente no exercício cotidiano da profissão docente? Quais estratégias utilizam para transformar o conhecimento que possuem de forma a consolidar a aprendizagem dos estudantes? Diversos pesquisadores vêm estudando estas questões a partir de uma multiplicidade de perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas (MIZUKAMI *et al.*, 2010; MIZUKAMI, 2004; RAMALHO; NUÑEZ, 2014; TARDIF, 2014).

De modo geral, os estudos sobre o tema da aprendizagem profissional da docência estão fundamentados nos pressupostos de um paradigma denominado “racionalidade prática”. Este concebe a reflexão sobre a ação profissional como elemento estruturante para a sua mudança e ressignificação. Para Diniz-Pereira (2014), esse paradigma tem como um dos seus principais expoentes o pesquisador norte-americano Donald Schön, que, após a publicação da obra intitulada *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a*

aprendizagem, inaugurou novas abordagens para pensar a formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Nessa obra, Schön (2000) sistematizou proposições teóricas sobre a epistemologia da prática, que deve estar articulada com a questão do conhecimento profissional e deve tomar como ponto de partida a competência e o talento inerente à prática habilidosa, especialmente, os pressupostos da reflexão-na-ação desenvolvidos pelos profissionais em situações de incerteza e conflito. Com efeito, Schön (2000) demonstrou que os currículos normativos das instituições acadêmicas ameaçam a competência profissional, pois a forma de conhecimento privilegiado nesses espaços se dá através da aplicação a problemas instrumentais da prática. Assim, o autor propõe que as escolas superiores aprendam a partir de tradições orientadas para a prática, tais como os ateliês e projetos de formação, música e dança, enfatizando a instrução e a aprendizagem através do fazer.

Nesse sentido, as produções acadêmicas das pesquisadoras Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Aline Reali Maria de Medeiros Reali, Regina Maria Tancredi e Rosa Maria Anunciato Oliveira, vinculadas ao grupo de pesquisa “Estudos sobre a docência: teorias e práticas” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), interior de São Paulo, também colaboraram para a consolidação de investigações sobre a referida temática no contexto brasileiro. Os estudos desenvolvidos por essas pesquisadoras utilizam como base teórica, principalmente, o referencial inaugurado pelo norte-americano Lee Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino, os processos de raciocínio pedagógico e os casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos de processos de desenvolvimento profissional. Tomam como inspiração teórica, ainda, o ensino reflexivo, as teorias de ensino em contexto e as representações que possuem os docentes sobre o ensino que desenvolvem (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Mas, o que seria essa base de conhecimento? Qual sua implicação para a análise de processos de aprendizagem docente? Shulman (2014) a definiu como “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2014, p. 5). Contribuindo com essa discussão, Mizukami (2004) complementa a conceituação da base de conhecimento, definindo-a como “[...] um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários e indispensáveis para a atuação profissional docente” (MIZUKAMI, 2004, p. 3). Conforme se pode inferir pelas contribuições de ambos os pesquisadores citados, trata-se de uma base de conhecimento dinâmica e não

estável, que se modifica constantemente ao longo do exercício da docência. Nesse sentido, a ideia de uma base de conhecimento contribui significativamente para os estudos sobre a aprendizagem da docência, pois evidencia o caráter processual de consolidação da profissão e o modo pelo qual ela vai ganhando novos contornos ao longo do desenvolvimento profissional docente.

Assim, adotou-se as contribuições de Day (2001) e Garcia (2009), ao conceituarem o desenvolvimento profissional como processo no qual os professores são percebidos enquanto agentes de mudança, que renovam e reveem de forma individual e coletiva os seus compromissos com o ensino, com vistas ao delineamento de práticas eficazes em cada etapa de sua vida profissional. Em suma, considera-se que os processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional estão inter-relacionados, fazendo-se integrante da trajetória dos professores.

Aspectos metodológicos

No que tange à abordagem metodológica do estudo que resultou na produção deste artigo, trata-se de uma pesquisa-formação de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, realizada entre os anos de 2018 e 2019, no contexto de uma universidade pública do interior do estado da Bahia.⁵ Conforme Nóvoa (1995), a pesquisa-formação permite a ressignificação das práticas pedagógicas, bem como incentiva a mudança dos sujeitos que a vivenciam. Trata-se de uma proposta de pesquisa na qual são superadas as dicotomias entre o participante e o sujeito formativo.

Essas características revelam a coerência deste estudo com a abordagem qualitativa, visto que sua principal preocupação foi explorar os processos subjetivos pelos quais os participantes constituem seus percursos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, a partir da construção de casos de ensino.

Com efeito, Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa possui como principais características o contato direto entre pesquisador e objeto investigado; preocupação maior com o processo da pesquisa do que com os resultados finais, que não necessariamente precisam ser quantificados; os significados que os sujeitos atribuem aos objetos do mundo social passam a se constituir principal foco de análise do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Já o enfoque descritivo-analítico objetiva realizar a

⁵ Os resultados finais da pesquisa podem ser consultados na dissertação de mestrado de Moreira (2019), intitulada *Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de professores-tutores que atuam no método Problem-Based Learning (PBL)*.

observação, registro e descrição das características de um determinado fenômeno, realizando uma avaliação das informações coletadas, buscando explicar o seu contexto (GIL, 2008).

Conforme já anunciado, neste texto, serão apresentados os resultados da terceira, de quatro etapas, de uma pesquisa maior, que durou em torno de um ano, entre março de 2018 e agosto de 2019.⁶ Desse modo, o recorte em relevo objetivou, mais especificamente, analisar se a proposta de construção de casos de ensino contribui para a compreensão de processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores-tutores atuantes em curso universitário do interior do estado da Bahia, que adota o método PBL na organização de sua proposta curricular. Sendo assim, os casos de ensino ocuparam centralidade no processo investigativo junto aos participantes, em especial, nessa terceira etapa, ora relatada, na qual eles foram desafiados a construir casos de ensino, a partir de suas experiências profissionais como tutores PBL.

Sujeitos

Os sujeitos deste estudo, aqui denominados de “professores-tutores”, seguido de nomes fictícios, atuam em um curso de Engenharia de Computação de uma universidade pública situada no estado da Bahia. A proposta de organização curricular do referido curso de graduação estrutura-se mediante um modelo híbrido, isto é, mescla disciplinas convencionais com a introdução, a cada semestre, de módulos integradores, pautados na proposta do PBL, responsáveis por realizar a articulação dos aspectos teóricos do curso com situações-problema do futuro campo de atuação profissional dos discentes. Embora as disciplinas no formato PBL tenham um aspecto preponderante na estrutura curricular do curso, elas correspondem a aproximadamente 12% da carga horária total.

A despeito de 8 dos 40 professores do curso de graduação investigado tenham aceitado, inicialmente, participar de toda a pesquisa-formação, apenas quatro deles colaboraram nessa terceira etapa, que culminou no processo de construção dos casos de ensino. Foram dois professores e duas professoras. Trata-se de um grupo heterogêneo no que diz respeito à trajetória profissional enquanto docentes do Ensino Superior: dois deles possui a titulação de doutorado e pós-doutorado, respectivamente, e os outros dois a titulação de mestrado. Desses quatro participantes, aqueles com titulação de doutorado e pós-doutorado são professores efetivos da instituição de Ensino Superior investigada, enquanto os dois

⁶ Resultados de outras etapas da pesquisa podem ser consultados nos artigos elaborados por Moreira e Mascarenhas (2021), Moreira, Santos e Silva (2021).

demais atuavam, no momento de realização da pesquisa, na condição de professores temporários.

Instrumentos de produção de dados

Foi apresentado aos sujeitos um documento orientador, elaborado pelos pesquisadores, com diretrizes específicas a serem levados em consideração pelos participantes no processo de construção dos casos de ensino.

As orientações dispostas no instrumento foram as seguintes: 1) Você deve descrever uma situação vivida em sua carreira ao tentar ensinar e/ou mediar algum conteúdo aos seus alunos durante as sessões tutoriais. Pode ser uma situação positiva ou negativa. O importante é que o fato tenha, de algum modo, impactado o seu processo de desenvolvimento profissional; 2) Descreva a situação com detalhes. Isso não significa, necessariamente, que o seu texto deverá ser longo. Significa, apenas, que deve detalhar a situação: o que pretendia ensinar, como o fez, quais as dificuldades vivenciadas, os dilemas, os conflitos, as emoções, as consequências de suas atitudes e as reações/falas dos alunos. Você pode se orientar pelos casos que leu, veja como os professores descreveram a situação, apresentando o conteúdo, como tentaram ensinar, as dúvidas que tiveram, como resolveram ou não os dilemas enfrentados; 3) Tente fornecer o maior número possível de informações. Procure não tecer julgamentos sobre os acontecimentos descritos no caso, pois competirá ao leitor fazê-los.

Ao final do documento orientador, acima citado, existiam questões-estímulo, que deveriam ser respondidas pelos professores-tutores. As respostas emitidas pelos sujeitos por meio desses questionamentos serviriam para o alcance do objetivo da terceira etapa da pesquisa relatada. As questões foram: 4.1 “Por que escolheu descrever essa situação?”; 4.2 “O que aprendeu quando viveu essa situação?”; 4.3 “O que aprendeu ao escrever esse caso de ensino?”.

A literatura conceitua casos de ensino como documentos de natureza descritiva de situações reais ou baseadas na realidade, que são elaborados com a finalidade precípua de ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Os casos de ensino são formulados com a intenção de gerar discussões e, além disso, objetiva incluir informações que permitam análises e interpretações de episódios escolares a partir de diferentes perspectivas (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Todavia, nem toda história sobre um fato escolar se constitui um caso de ensino. O que torna possível a definição de um caso é a descrição detalhada de uma ou mais situações

com alguma tensão que possa ser avaliada a partir de diferentes perspectivas; além de conter sentimentos, pensamentos e emoções do professor envolvido nos acontecimentos. Assim, casos de ensino são narrativas, elaboradas com o objetivo de dar visibilidade ao conhecimento sobre ensino envolvido na situação descrita (NONO e MIZUKAMI, 2002). Eles apresentam uma história com começo, meio e fim e, além disso, uma tensão dramática que deva ser avaliada de alguma forma. Sobre o conteúdo que um caso deve conter, Nono e Mizukami (2002), apoiadas no referencial de Lee Shulman, afirmam que ele deve possuir informações sobre o ambiente educativo, comunidade envolvida na situação, os estudantes e o contexto escolar, além de interações entre os sujeitos e possíveis análises a partir de uma determinada abordagem teórica.

Ao incentivar a construção de casos de ensino pelos professores-tutores, tinha-se a hipótese de que esses registros os permitiriam pensar sobre o próprio ensino que desenvolvem. Além disso, possibilita que os conhecimentos profissionais mobilizados pelos professores em determinadas situações específicas sejam contextualizados e registrados para que, posteriormente, sejam acessados, discutidos, utilizados, repensados e modificados por outros colegas (NONO e MIZUKAMI, 2002).

A estratégia de casos de ensino possibilita algumas vantagens na ampliação do conhecimento pedagógico dos professores, a saber: auxílio na resolução de problemas; provocação a uma análise reflexiva; familiarização com situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicações do professor na sua formação e aprendizagem profissional, além de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico.

Procedimentos e análise

Na terceira etapa da pesquisa ora descrita, realizada no mês de março do ano de 2019, foi empreendido um encontro formativo com os professores-tutores, orientando-os a construir casos de ensino, a fim de verificar o processo de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional desse dispositivo de produção de dados. O encontro teve início às 9h, numa das salas de aula da universidade *locus* do estudo. Iniciou-se com uma breve exposição do referencial teórico do pesquisador norte-americano Lee Shulman, demonstrando a utilização dos casos de ensino em outras experiências de pesquisa e o seu emprego no

âmbito de investigações recentes na área de formação de professores, em especial, no contexto brasileiro.

Foi apresentado ainda o objetivo da proposta de construção de casos de ensino, além das suas possíveis contribuições e incidências no processo de desenvolvimento profissional docente. Em seguida, ficou acordado o intervalo de 15 dias para que os participantes construíssem um caso de ensino e enviassem aos pesquisadores via endereço eletrônico. Contudo, o período de envio teve que ser postergado por, aproximadamente, mais 15 dias, devido à ocorrência de uma greve na universidade *locus* do estudo, acarretando, diretamente, nas atividades profissionais dos participantes. Os quatro casos de ensino elaborados pelos professores-tutores foram encaminhados para o endereço eletrônico dos pesquisadores. Depois do *download* dos arquivos, eles foram armazenados numa pasta de arquivo denominada Dropbox – espécie de serviço de armazenamento e partilha de arquivos, baseado no conceito de computação em nuvem.

O projeto de pesquisa que subsidia o seu desenvolvimento foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) que envolve seres humanos da universidade, sob o número de protocolo do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 91060318.7.0000.0053.

Os dados produzidos por meio desses casos de ensino foram tratados com base em pressupostos da técnica de análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (1977). Seguiram-se os três passos propostos pelo referido autor: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados foram categorizados por temáticas que emergiram *a posteriori* de forma recorrente nos depoimentos escritos elaborados pelos participantes da investigação.

Resultados e discussão dos dados

Nesta seção do artigo, apresenta-se resultados do processo investigativo, realizando uma articulação e cotejamento dos dados empíricos com o quadro referencial. Por conseguinte, serão apresentadas, a seguir, análises das respostas emitidas pelos sujeitos ao final dos casos de ensino construídos. Com efeito, busca-se dar visibilidade às possibilidades formativas dos casos de ensino/métodos de caso e suas implicações nos processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores-tutores que atuam no método PBL.

Quais motivações levaram os professores-tutores a escreverem o conteúdo dos casos de ensino?

Recapitulando informações sinalizadas no corpo metodológico deste artigo, porém importantes para compreensão do objeto de estudo aqui tematizado, a primeira questão sinalizada ao final das orientações para construção de casos de ensino pelos professores-tutores foi a seguinte: por que escolheu descrever essa situação? Assim, emergiu, de forma unânime, em excertos de relatos escritos elaborados pelos participantes da pesquisa a sinalização de que essas situações impactaram, positiva e/ou negativamente, os seus processos de atuação e desenvolvimento profissional docente em sessões tutoriais do método PBL. Destaca-se, nesse contexto, o depoimento do tutor Marcelo, ao revelar que o que lhe motivou a descrever a situação de conflito foi o fato de ter sido a primeira experiência negativa vivenciada no âmbito das sessões tutoriais:

Escolhi esta situação porque **foi a minha primeira experiência como tutor no curso, além disso, minha primeira experiência negativa**. Por ter sido negativa, passei por um certo constrangimento diante dos alunos, um sentimento não muito agradável (Depoimento do professor-tutor Marcelo, grifo nosso).

Destaca-se do depoimento do participante o fato dessa experiência ter lhe causado constrangimento diante dos estudantes na sessão tutorial PBL. Por outro lado, pode-se inferir que mesmo sendo negativa, tal experiência contribuiu para a constituição dos seus processos de aprendizagem profissional da docência, fazendo com que pudesse repensar o modo como conduzia o componente curricular sob sua responsabilidade, além de realizar um conjunto de modificações e adaptações nos problemas utilizados para condução metodológica da proposta:

Por outro lado, me fez repensar a disciplina e os problemas, o que acabou resultando em um novo problema no lugar do que foi usado no caso relatado, resolvendo a questão da sequência dos mesmos (Depoimento do professor-tutor Marcelo, grifo nosso).

Concordamos com Mizukami e demais autores (2010) ao afirmarem que aprender a ensinar e a ser professor é desenvolvimental, requer tempo e recursos de inúmeras ordens para que os docentes possam renovar as suas práticas. Tendo por base os aspectos sinalizados pelo tutor Marcelo, pode-se inferir que a situação em tela colaborou, inclusive, para que desenvolvesse práticas pedagógicas que atendessem às demandas, especificidades e objetivos do componente curricular sob sua condução. Foi necessário que o docente passasse por um

constrangimento para que pudesse repensar os objetivos e a condução da proposta do componente curricular que conduzia.

As situações descritas pelo tutor Marcelo aproximam-se do que Zabalza (2004) denomina de dilemas profissionais, isto é, situações dúbias, complexas e com várias possibilidades de resolução no contexto da prática pedagógica (ZABALZA, 2004). É passível de destaque, ainda, a mobilização pelo professor-tutor Marcelo de um aspecto importante do que Shulman (2014) denomina de “processo de raciocínio pedagógico”, mais especificamente, do tópico relacionado à avaliação.

Para Shulman (2014), conhecimentos trabalhados em sala de aula precisam ser avaliados quanto às suas finalidades e objetivos alcançados. Para Shulman (2014, p. 221), a avaliação é “[...] específica para cada matéria escolar e para tópicos individuais dentro da matéria. Avaliam-se também o próprio ensino do professor e as aulas e materiais empregados nessas atividades. Nesse sentido, a avaliação leva diretamente à reflexão”, aspecto que vai ao encontro do excerto depoimento do tutor Marcelo.

Já a narrativa da professora-tutora Loislene vai em direção aos aspectos anteriormente sinalizados, evidenciando a complexidade que envolve a mediação pedagógico-didática nas sessões tutoriais do método PBL. A participante destaca o modo pelo qual uma situação vivenciada no contexto das sessões tutoriais impactou o seu desenvolvimento profissional, de modo que ficou

[...] impressionada em quanto os alunos estavam dispostos a desenvolver um trabalho de qualidade, utilizando, para isso, um excessivo tempo fora de sala de aula (o número excessivo e, até, incomum de e-mails trocados com tutor evidenciam isso) e respondendo, em tempo real, às inquietações que surgiam a cada troca de e-mails (Depoimento da professora-tutora Loislene).

Em outra perspectiva, a professora-tutora Ângela, outra colaboradora da pesquisa, revela que um dos motivos pelo qual escolheu descrever a situação no caso de ensino deveu-se ao fato de ser a mais atual e “fresca” em sua memória, não se recordando com precisão de situações ocorridas anteriormente a esse período. Digno de nota é o fato de a referida depoente sinalizar o seu incômodo ao perceber que um dos estudantes não compreendeu as orientações e, conseqüentemente, não soube assumir o papel de coordenador de sessões tutoriais do método PBL.

Primeira razão **por ser uma situação mais atual e mais ‘fresca’ em minha memória.** Das situações anteriores, lembro poucas coisas, sem detalhes. A segunda razão é porque me incomodou o fato de o aluno não compreender,

na última sessão do problema 1, que a coordenação, além de muito importante, em momento algum deveria ‘ofuscar’ qualquer fala/ideia/manifestação (Depoimento da professora-tutora Ângela, grifo nosso).

Por fim, o professor-tutor Dalton argumenta que sua escolha por relatar essa situação deve-se ao fato de ser um elemento conflitante e, além disso, por refletir “um caso real do mundo do desenvolvimento de *software* profissional” (Depoimento do professor-tutor Dalton). Pelos depoimentos construídos pelos participantes, presume-se que os processos de aprendizagem da docência dos professores-tutores no contexto das sessões tutoriais do método PBL são marcados por complexidades e desafios de inúmeras ordens. A ausência de uma formação inicial no campo pedagógico-didático pode ser um fator de incidência no desgaste profissional desses sujeitos que, muitas vezes, adentram ao *metiér* da docência no Ensino Superior sem um repertório de conhecimentos específicos da docência, a fim de desenvolverem um processo de mediação mais consciente dos seus pressupostos e finalidade.

A análise de excertos dos depoimentos elaborados pelos professores-tutores leva-nos a inferir, também, que todas essas situações impactam o seu processo de desenvolvimento profissional, seja por meio da reflexão sobre elas ou, por meio de tentativas que buscou superá-las.

Processos de aprendizagem da docência de professores-tutores em situações dilemáticas

É possível inferir pelos depoimentos escritos elaborados pelos professores-tutores, acima anunciadas, todas essas situações foram, de algum modo, dilemáticas e impactaram, significativamente, os seus processos de formação e desenvolvimento profissional docente. Os dilemas são aqui concebidos na perspectiva de Zabalza (2004), que os define como todo um conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresenta ao professor no seu cotidiano de atuação profissional.

Nesta subseção, foca-se como objeto de análise, mais especificamente, as respostas elaboradas pelos participantes ao responderem à questão dois, sinalizada ao final do caso de ensino: *o que aprendeu quando viveu essa situação?* Com efeito, mediante as respostas dos participantes, busca-se analisar, mais especificamente, como se consolidam os processos de aprendizagem profissional da docência desses sujeitos.

O professor-tutor Marcelo desvela, por meio do seu depoimento, o fato de que pôde aprender com a situação conflituosa que todos os docentes podem errar e que é necessário

reconhecê-lo como elemento fundamental das itinerâncias de todo e qualquer profissional, inclusive, o professor.

Aprendi que professores também erram e que é necessário **ter humildade para reconhecer o erro e que isso não é motivo para desqualificar o professor**. Na verdade, todo mundo sabe disso, mas quando você vive a situação, o sentimento não é agradável (Depoimento do professor-tutor Marcelo, grifo nosso).

De fato, consolidou-se, historicamente, uma representação social nos meios educacionais de que os docentes seriam pessoas detentoras do conhecimento e reprodutores deles. Contudo, essa ideia tem sido colocada na berlinda, especialmente nas últimas décadas, visto que, na sociedade da informação, marcada por uma avalanche de notícias a todo momento, os docentes não conseguem mais manter essa posição de possuidores de um saber incontestável. No entanto, adverte-se sobre a necessidade de cuidado ao se discutir tais aspectos, para que não se incorra no equívoco de que o fato de não compreender o professor mais como detentor do saber, não se transforme na ideia de que esse profissional não deveria dominar os objetos relacionados aos campos disciplinares pelo qual são responsáveis ao ministrarem suas aulas. Ou, conforme indica-nos Shulman (2014), uma base de conhecimento dinâmica e não estática, que possibilitaria ao professor atuar de forma pedagogicamente eficaz. Desse modo, concorda-se com Shulman (2014) ao destacar que professores bem-sucedidos não podem ter conhecimento intuitivo das suas disciplinas.

Outro aspecto que nos chama atenção o fato do tutor revelar que na ocasião descrita não tinha “o domínio do conteúdo que tenho hoje, e talvez por isso, eu não assumi o erro de forma mais aberta, com receio de ‘manchar’ a minha imagem como professor” (Depoimento do professor-tutor Marcelo). Marcelo expõe que considera natural tal situação para professores iniciantes, visto que, avalia que o domínio de qualquer componente curricular se adquire mediante o processo de ministração da mesma.

Acredito que isso é normal para professores iniciantes ou quando pegamos uma disciplina nova para lecionar, **pois sabemos que o domínio de uma disciplina se adquire com certo tempo de experiência**. Falo isso para disciplinas que não foram temas de pesquisa de mestrado ou doutorado, ou seja, disciplinas que foram cursadas no mestrado ou doutorado, ou até mesmo apenas na graduação (Depoimento do professor-tutor Marcelo, grifo nosso).

Aqui, coloca-se em relevo um aspecto importante na formação e atuação docente: o domínio do conteúdo específico dos diversos campos disciplinares. Shulman (2014) sinaliza o fato de que as pesquisas educacionais produzidas nas últimas décadas têm colocado em destaque o reconhecimento de que o ensino merece um *status* profissional. Shulman (2014) nos diz, ainda, que os defensores dessa reforma baseiam seus argumentos na crença de que existe uma “uma base de conhecimento para o ensino – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2014, p. 14). Na análise de Shulman (2014, p. 205), um professor caracteriza-se, dentre outras habilidades, por saber

[...] alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. **Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado** (grifo nosso).

17

Assim, a afirmação do professor-tutor Marcelo de que o domínio do conteúdo disciplinar a ser ensinado pelos docentes se aprende com o tempo e a experiência profissional é passível de problematização. É óbvio que o professor, cada vez mais, vai fortalecendo sua base de conhecimento, tornando-a dinâmica, diversificada, flexível e adaptável aos diversos contextos e características socioculturais dos estudantes.

Além disso, com o passar do tempo, o domínio do conteúdo vai consolidando-se, tendo em vista a importância que joga a socialização profissional, a autoformação docente e a troca de experiências com os próprios estudantes, pois, como afirma Freire (1997), ensinar exige consciência do inacabamento e inconclusão do ser humano. Entretanto, no momento em que se assume as funções docentes em uma sala de aula, no caso mais específico desta pesquisa, uma sessão tutorial, é preciso que o docente deva lançar mão de conhecimentos profundos das estruturas substantivas e sintáticas, isto é, dos paradigmas e fundamentos conceituais que subjazem um determinado campo do saber, o que implica, necessariamente, o domínio conceitual dos assuntos a serem abordados.

Outro aspecto sinalizado pelo professor-tutor Marcelo diz respeito à questão dos desafios enfrentados pelo professor iniciante no processo de gestão da sua matéria. Huberman (2000) destaca que o início da profissão docente é marcado por um conjunto de situações de conflito, visto que o docente passa por um processo de transição, ao deixar a sua condição de estudante para assumir o papel de professor. Trata-se, na visão de Huberman (2000), de uma etapa da carreira docente marcada pela “sobrevivência” e “choque com a realidade”. O professor iniciante vivencia, assim, um tipo de adaptação conturbada, na qual os ideais que tinha da profissão são ignorados e/ou, por vezes, colocados em questão.

Faz-se necessário recorrer, novamente, a Shulman (2014) que desenvolveu pesquisas buscando compreender como professores iniciantes aprendem a ensinar. A partir de observações diretas das práticas de professores, Shulman (2014) revela que o processo de evolução desses profissionais, de estudantes a professores, “[...] ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”. Mizukami (2004) expõe que as pesquisas desenvolvidas por Shulman desvelou que algo ainda passava despercebido nos estudos sobre o ensino: o conteúdo; o que era ensinado nos diferentes componentes curriculares. Assim, as suas pesquisas buscaram resgatar o que chamou de paradigma perdido. Ao aprofundar suas investigações sobre o ensino, Shulman (2014) pôde contestar a suposição de que os professores sabem ou não sabem algo. Eles sabem suas matérias de diferentes áreas de especializações e familiaridade.

[...] o professor de Estudos Sociais e Ciências, por exemplo, ensinava algumas vezes tópicos que conhecia muito bem e outros tópicos dos quais tinha um conhecimento superficial. Em adição, professores tinham diferentes teorias implícitas e explícitas sobre suas disciplinas e como elas deveriam ser ensinadas. Assim, nós começamos a perguntar: como professores que sabem suas disciplinas em diferentes formas e em diferentes níveis ensinam essas disciplinas aos outros? Ao nos aprofundarmos cada vez mais em nossos estudos, essas questões se tornaram cada vez mais diferenciadas e aprofundadas de forma a abranger variações nos contextos e repertórios dos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 379).

As contribuições de Shulman (2014) aqui propostas são frutíferas para compreender-se o modo pelo qual a base de conhecimento, em especial, o conhecimento de conteúdo específico precisa ser constantemente aprofundado e consolidado, na perspectiva de contribuir para formas de atuação docentes pedagogicamente eficazes em múltiplos contextos profissionais.

Por fim, menciona-se os aspectos sinalizados pela professora-tutora Loislene, ao ressaltar que pôde aprender com essa situação o fato de que nunca se podem rotular os estudantes, tendo em vista que as superstições e/ou expectativas sobre os discentes podem ser contestadas.

Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente mediante a elaboração de casos de ensino

A última questão disposta nas orientações para a escrita dos casos de ensino pelos participantes foi a seguinte: “o que aprendeu ao escrever esse caso de ensino?”. Nosso objetivo com essa última questão foi o de, justamente, compreender as implicações da estratégia de escrita de casos de ensino enquanto oportunidade de formação/investigação de processos de reflexão e aprendizagens docentes construídas pelos participantes.

Iniciou-se com o depoimento escrito pelo professor-tutor Marcelo, ao destacar a importância da reflexão como elemento importante para melhoria da sua prática pedagógica. Marcelo expõe, ainda, que a cultura do registro faz parte das suas atividades cotidianas, inclusive, o registro de sugestões emitidas pelos estudantes, dos seus processos de autorreflexão e, também, da observação de acontecimentos cotidianos das sessões tutoriais do método PBL. Assim, o tutor menciona que ao escrever o caso de ensino pôde aprender sobre a importância da reflexão na melhoria das práticas de ensino:

Aprendi que **a reflexão sobre os erros e acertos é um exercício importante na docência, pois através desta reflexão podemos melhorar a nossa prática de ensino.** Particularmente, procuro anotar fatos importantes (novas ideias, sugestões de alunos, observações feitas durante as sessões etc.) **que aconteceram em um semestre, para que no próximo semestre os erros ou acertos sejam corrigidos ou melhorados** (Depoimento do professor-tutor Marcelo, grifo nosso).

De acordo com Nono e Mizukami (2002), a utilização da estratégia de casos de ensino oferece diversas vantagens na formação pedagógica de professores. Dentre elas, destacam-se auxílio para que o professor desenvolva destrezas de análises críticas, contextualizadas e de resolução de problemas da prática pedagógica; familiarização com a análise de situações complexas de sala de aula; implicação do professor com o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nono e Mizukami (2002, p. 75) destacam, ainda, que a construção de casos “[...] pode ajudar o professor a relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas [...]”. Além

disso, permite que os docentes possam reconhecer os riscos e vantagens presentes em cada forma de agir, identificando e testando princípios teóricos em situações de sala de aula.

Merece destaque ainda no excerto do depoimento do professor-tutor Marcelo a importância da reflexão na melhoria da sua atuação profissional. Schön (2000) salienta que os contextos de atuação profissional apresentam zonas indeterminadas da prática. Para o autor, é a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação que possibilitam aos profissionais práticos um agir competente. Trata-se, assim, de um movimento de *práxis*. Destaca-se, também, no referido excerto a importância do registro como elemento vital na formação do educador.

Para Soligo, Melim e Nogueira (2017), a escrita sobre dúvidas, vivências, práticas educativas e dilemas é complexa, pois exige do docente a capacidade de distanciamento da situação da prática, tornando-a objeto de reflexão e registro. Apesar da sua complexidade, “o registro reflexivo é um dos mais valiosos instrumentos para sabermos sobre nós mesmos, pessoal e profissionalmente, já que possibilita uma análise sobre o trabalho realizado juntamente com a sistematização dos saberes adquiridos e utilizados no exercício da profissão” (SOLIGO; MELIM; NOGUEIRA, 2017, p. 2).

Já o depoimento da professora-tutora Ângela é sugestivo ao apontar que a oportunidade de escrever o caso de ensino pôde proporcionar-lhe a compreensão da importância da cultura do registro e de quão significativo seria a oportunidade de, juntamente com seus colegas, terem já um material sistematizado sobre a dinâmica PBL que a permitisse entender como foram enfrentados/solucionados problemas frequentes no contexto da proposta.

Aprendi que, se tivéssemos o hábito de escrever os casos que acontecem ao longo da dinâmica PBL (ainda que de forma breve), teríamos um material didático/pedagógico rico e importante para não repetirmos os mesmos erros, entender como foram enfrentados e solucionados problemas recorrentes, e teríamos ‘memória’/história do PBL no curso. Senti dificuldade, por exemplo, de relembrar situações vividas em anos anteriores (Depoimento da professora-tutora Ângela, grifo nosso).

De fato, os casos de ensino, enquanto documentação de episódios educacionais contextualizados, permitem aos docentes consultarem as dificuldades e desafios enfrentados pelos seus pares (NONO; MIZUKAMI, 2002). De acordo com Shulman (2014), uma das maiores frustrações do ensino enquanto profissão é a grande amnésia individual e coletiva e a

consciência de que as melhores criações dos educadores são perdidas pelos pares tanto contemporâneos quanto futuros.

Para Shulman (2014), ao contrário das demais profissões, tais como a arquitetura, o direito, a medicina, o xadrez e o balé, o ensino é realizado sem uma audiência de seus pares. Na análise do autor, é uma profissão que carece de uma história da própria prática. Shulman (2014) destaca, ainda, que das pesquisas realizadas com professores de todos os níveis, é passível de conclusão a extensão e o conhecimento que pode ser extraído da sabedoria prática dos profissionais. O autor sugere, portanto, que o maior desafio das pesquisas educacionais da próxima década será o de “[...] coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas” (SHULMAN, 2014, p. 212).

Por fim, destaca-se as percepções da professora-tutora Loislene, ao sinalizar que a estratégia de elaboração do caso de ensino lhe permitiu compreender a necessidade de não subestimar as capacidades dos estudantes, fazendo-lhe perceber o papel protagonista a ser assumido por eles sobre as suas aprendizagens.

Escrever esse caso **foi importante para eu lembrar** que não podemos subestimar nossos estudantes e perceber, mais uma vez, que a metodologia PBL possibilita que os alunos percorram seus próprios caminhos e enxerguem o professor não como aquele que detém o conhecimento, mas, sim, alguém que os auxiliam a percorrer os caminhos escolhidos na busca individual pelo conhecimento (Depoimento da professora-tutora Loislene, grifo nosso).

21

Por destacar situações conflituosas da prática docente cotidiana, os casos de ensino permitem aos professores se distanciarem dos dilemas vivenciados, buscando refletir e reviver a situação, emitindo novas opiniões e impressões sobre fatos ocorridos. Conforme Nono e Mizukami (2006), o que torna possível a definição de um caso é justamente a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser avaliada a partir de diferentes abordagens e perspectivas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo geral analisar se a proposta de construção de casos de ensino contribui para a compreensão de processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores-tutores que atuam em curso universitário do interior do estado da Bahia, que adota o método PBL na organização de sua proposta curricular.

Assim, retoma-se a questão de pesquisa que subsidiou o desenvolvimento do processo investigativo, a saber: qual o potencial investigativo da construção de casos de ensino na compreensão de processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de um grupo de professores-tutores que atuam no método PBL? Com efeito, realizou-se no quadro conceitual uma revisão e sistematização de substratos teóricos e epistemológicos que fundamentam as discussões mais recentes na área acadêmica sobre o tema da aprendizagem profissional da docência e os casos de ensino enquanto dispositivos investigativos de processos de desenvolvimento profissional docente.

A partir de leitura, análise e problematização dos dados empíricos produzidos por meio dos casos de ensino, foi possível examinar, mediante as respostas emitidas pelos participantes da investigação, que seus processos de aprendizagem da docência no contexto das sessões tutoriais são marcados por desafios e complexidades de inúmeras naturezas, destacando-se um conjunto de dilemas ligados aos processos de mediação pedagógico-didática e participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas nas sessões tutoriais.

Notou-se, também, que os tutores evidenciam um conjunto de desafios, dilemas e dificuldades no modo como a aprendizagem da docência vai se delineando no contexto das sessões tutoriais do método PBL do curso investigado. Dentre esses dilemas, destacam-se nos excertos dos escritos dos participantes a questão do domínio do conteúdo a ser abordado nas disciplinas por meio das sessões tutoriais.

No que tange às contribuições da construção de casos de ensino para os seus processos de desenvolvimento profissional, foi possível constatar que, ao escreverem sobre suas experiências, os professores-tutores tiveram a oportunidade de se distanciarem das mesmas, buscando refletir sobre as suas práticas habituais, experimentando inová-las. A construção de casos de ensino permitiu, ainda, que os docentes relembassem de situações conflituosas que enfrentam no cotidiano do método PBL, constituindo-se como oportunidade profícua para a (re)configuração de novas práticas pedagógicas nos espaços educativos onde estão inseridos.

Nesse contexto, cabe o seguinte questionamento: o que os professores-tutores aprenderam ao escreverem os casos de ensino? A partir de excertos dos relatos escritos, foi possível inferir que a oportunidade de escrever casos de ensino possibilitou-lhes o distanciamento de situações educacionais cotidianas e, além disso, a reflexão sobre ações pedagógicas habituais, na perspectiva de criar rupturas com os modos como as praticam, buscando inová-las.

Em que pese às contribuições dos casos de ensino como dispositivos formativos e investigativos, evidencia-se as limitações do presente estudo, que poderão ser aprimoradas com o delineamento de novos processos investigativos: a) o baixo número de participantes na pesquisa, aspecto que não permite criar generalizações dos seus resultados; b) pouca disponibilidade dos tutores para construir os casos de ensino dentro dos parâmetros e orientações feitas pela literatura acadêmica; c) necessidade de novos estudos que busquem explorar as contribuições dos casos de ensino articulados às ações e políticas institucionais de formação permanente para docentes do Ensino Superior.

Por fim, aponta-se a necessidade de que os professores-tutores do curso investigado possam experimentar a oportunidade formativa de construir e sistematizar casos de ensino sobre suas experiências práticas no contexto das sessões tutoriais, configurando, o que denomina Shulman (2014), uma literatura de casos que permitam aos seus pares refletir e trocar experiências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 1977.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in Medicine and beyond: a brief overview. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 1996, n. 68, p. 3–12, 1996.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Cortez, 1997.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal, Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LU, J.; BRIDGES, S.; HMELO-SILVER, C. E. Problem-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (Ed.). **The Cambridge handbook of the Learning Sciences**. Nova York: Cambridge University Press, 2014. p. 298–318.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas de Lee Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, Santa Maria, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de formação e investigação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORALES, P.; LANDA, V. Aprendizaje Basado En Problemas. **Theoria**, v. 13, n. 1, p. 145–157, 2004. Disponível em: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOREIRA, J. da S. **Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de professores-tutores que atuam no método Problem-Based Learning (PBL)**. 2019. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, 2019.

MOREIRA, J. da S.; BARRETO DOS SANTOS, D. M.; OLIVEIRA DA SILVA, F. Aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método Problem-Based Learning. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 21, n. 68, 2021.

MOREIRA, J. da S.; MASCARENHAS, A. D. N. Sentidos atribuídos por professores-tutores aos seus (não)saberes didático-pedagógicos. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 10, n.19, jan./jun. 2021.

MOREIRA, J. da S.; RIBEIRO, M. L. Conhecimentos profissionais mobilizados por professores-engenheiros para gerir dilemas da prática pedagógica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 124–141, 2017.

NONO, M. A. El caso de enseñanza em la formación del pedagogo. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. v. 6, n. 2, 120-132, 2013.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias de sua Vida. *In*: NÓVOA, António (Org) **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora, LDA. 1995.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. *In*: RAMALHO, B. L; NUÑES, I. B. (Org.). **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Natal, UFRN, 2014.

RIBEIRO, M. L.; MOREIRA, J. da S. A busca da profissionalidade da docência no ensino superior. **Revista Educação e Emancipação**, p. 203–227, 2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, vol. 4, n. 2, p.196-229, dez 2014.

SOLIGO, Rosaura; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A experiência de escrita como espaço tempo de formação**. rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com. 2017/04. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2017/04/rosaura-s-eliane-n-a-experic3aancia-de-escrita-como-espac3a7o-tempo-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. **BMJ**, v. 326, p. 328–330, 2003.

ZABALZA, M. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Editora Portuguesa, 2004.

Recebido em: 11 de março de 2022.

Aprovado em: 06 de setembro de 2022.