



Aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método Problem-Based Learning

*Experiential learning of university teaching:
professional development of teacher tutors in the
Problem-Based Learning method*

*Aprendizaje experiencial de la enseñanza universitaria:
desarrollo profesional de tutores docentes en el método
de Aprendizaje Basado en Problemas*

JEFFERSON DA SILVA MOREIRA ^a

DAVID MOISÉS BARRETO DOS SANTOS ^b

FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA ^c

Resumo

Este artigo apresenta resultados finais de pesquisa-formação, de abordagem qualitativa, realizada entre 2018 e 2019, que teve por objetivo geral compreender processos de aprendizagem profissional da docência, com ênfase na base de conhecimento para o ensino, de professores tutores que atuam no método *Problem-Based Learning* (PBL) de uma universidade pública, situada no interior do Estado da Bahia. Respaldamo-nos teoricamente em Shulman (2014), Mizukami

^a Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e-mail: moreirajefferson92@yahoo.com.br

^b Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. Doutor em Difusão do Conhecimento, e-mail: davidmbs@gmail.com

^c Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. Doutor em Educação e Contemporaneidade, e-mail: faolis@ig.com.br

(2004), Marcelo Garcia (2009), Imbernón (2010) e Nóvoa (2017). Os dados foram coletados por meio da análise e construção de casos de ensino, além da aplicação de um questionário junto aos colaboradores do processo formativo. A análise do *corpus* empírico esteve pautada em pressupostos da análise do conteúdo, do tipo temática, proposta por Bardin (1977). Os achados sinalizam que os processos de aprendizagem da docência dos colaboradores do estudo são marcados por diversos níveis de complexidade. Assim, a ausência de uma formação inicial no campo didático-pedagógico incide para que os tutores desenvolvam um exercício docente intuitivo, com parco domínio analítico dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos concernentes às suas práticas. Constatamos que a base de conhecimento dos participantes é frágil no quesito conhecimento pedagógico geral. Dessa maneira, defende-se a necessidade da configuração de políticas e ações institucionais que busquem fomentar a consolidação da profissionalidade pedagógica desses profissionais.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Docência universitária. Desenvolvimento profissional. Base de conhecimento para o ensino.

Abstract

This article presents final results of research-training, with a qualitative approach, held between 2018 and 2019, whose general objective was to understand professional teaching learning processes, with emphasis on the knowledge base for teaching, of teacher-tutors who work on the Problem-Based Learning method (PBL) of a public university, located in the interior of the State of Bahia. We theoretically support ourselves in Shulman (2014), Mizukami (2004), Marcelo Garcia (2002), Imbernón (2010) and Nóvoa (2017). Data were collected through the analysis and construction of teaching cases, in addition to the application of a questionnaire to employees in the training process. The analysis of the empirical corpus was based on assumptions of content analysis, thematic type, proposed by Bardin (1977). The findings indicate that the learning processes of teaching staff in the study are marked by different levels of complexity. Thus, the absence of initial training in the didactic-pedagogical field affects the tutors to develop an intuitive teaching exercise, sparse analytical mastery of the philosophical, epistemological and pedagogical assumptions concerning their practices. We found that the participants' knowledge base is fragile in terms of general pedagogical knowledge. Thus, we point out the need to configure policies and institutional actions that seek to foster the consolidation of these professionals' pedagogical professionalism.

Keywords: Learning to teach. University teaching. Professional development. Knowledge base for teaching.

Resumen

Este artículo presenta los resultados finales de la investigación formación, con un enfoque cualitativo, celebrada entre 2018 y 2019, cuyo objetivo general fue lo de comprender los procesos de aprendizaje de enseñanza profesional, con énfasis en la base de conocimiento para la enseñanza, de profesores-tutores que trabajan en el método de Aprendizaje basado en problemas (PBL) de una universidad pública, ubicada en el interior del Estado de Bahía. Nos apoyamos teóricamente Shulman (2014), Mizukami (2004), Marcelo Garcia (2002), Imbernón (2010) e Nóvoa (2017). Los datos se recopilaban mediante el análisis y la construcción de casos de enseñanza, además de la aplicación de un cuestionario a los participantes de la investigación formativa. El análisis del corpus empírico se basó en los paradigmas del análisis de contenido, del tipo temático, propuesto por Bardin (1977). Los resultados indican que los procesos de aprendizaje del personal docente en el estudio están marcados por diferentes niveles de complejidad. Por lo tanto, la ausencia de capacitación inicial en el campo didáctico-pedagógico significa que los tutores desarrollan un ejercicio de enseñanza intuitivo, con escaso dominio analítico de los supuestos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos sobre sus prácticas. Descubrimos que la base de conocimiento de los participantes es frágil en términos de conocimiento pedagógico general. Así, señalamos la necesidad de configurar políticas y acciones institucionales que busquen fomentar la consolidación de la profesionalidad pedagógica de estos profesionales.

Palabras clave: *Aprendizaje de la enseñanza. Docencia universitaria. Desarrollo profesional. Base de conocimiento para la enseñanza.*

Introdução

A discussão sobre distintos modelos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento da docência tem se colocado no cenário nacional como uma temática que evoca professores e pesquisadores a pensarem e debaterem a atuação de profissionais na docência (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; SOARES; CUNHA, 2010). Neste sentido, não tem sido raro o desenvolvimento de pesquisas que emergem da problemática do trabalho dos professores, sobretudo da formação para a docência. São modelos que se caracterizam desde aulas expositivas tradicionais até práticas inovadoras, com salas de aulas invertidas, caracterizadas por metodologias ativas. Nesse contexto, presenciamos preocupações de toda ordem com a docência, sobretudo, no que tange aos saberes e práticas que se tecem nas aprendizagens

experienciais do fazer dos trabalhadores em educação (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012).

Os processos de formação de professores, nesta seara, ganham particular interesse de pesquisadores, principalmente pela complexidade revelada na relação com a formação para a docência, com destaque especial aos mecanismos de desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2009; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2017). Pensar, portanto, métodos de ensino e de aprendizagem em diferentes perspectivas torna-se fundante para entendermos como as aprendizagens experienciais, saberes e práticas educativas são tecidas no cotidiano da profissão, sobretudo em algumas especificidades, como é o caso do método *Problem-Based Learning* (PBL)¹, traduzido para o contexto brasileiro como Abordagem Baseada em Problemas (ABP).

No método PBL a ideia central é aprender a aprender mediante o fazer, focalizando o que se aprende a partir de questionamentos e contextualizações de casos que se desenvolvem a partir de situações-problema. Nesse aspecto, o método PBL se constitui como uma prática de produção de conhecimento que tem por prerrogativa basilar a condição de possibilitar uma prática de ensino que se efetiva pelo questionamento. Tal natureza faculta o desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes que se constitui gradativamente, possibilitando condições de resoluções de problemas reais a partir de estudos e conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento. É comumente um método que se desenvolve em áreas como Medicina e Engenharia (ARAÚJO; SASTRE, 2009; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; RIBEIRO, 2005).

É importante ressaltar que no PBL o papel do tutor é, dentre outros aspectos, agir como um mobilizador de discussões, buscando, porém, interferir minimamente, sem um papel diretivo no direcionamento de informações. Ele deve se incumbir, ainda, de prestar esclarecimentos, quando necessário, sobre o foco dos problemas abordados, estimular a participação dos membros do grupo e mediar as argumentações (TIBÉRIO; ATTA; LICHTENSTEIN, 2003; RIBEIRO, 2005).

¹ Nesta pesquisa, fizemos a opção por utilizar o termo PBL por ser o mais recorrente entre os participantes da pesquisa.

Com intenções de compreender como o método PBL pode subsidiar o desenvolvimento de práticas e saberes de professores tutores, o presente estudo visa compreender processos de aprendizagem profissional da docência, com ênfase na base de conhecimento para o ensino, de professores tutores do método PBL de uma universidade pública situada no Estado da Bahia. Nesta perspectiva, o estudo traz para a cena como os professores tutores lidam com a docência no PBL, revelando modos próprios de apreensão, construção e desenvolvimento de aprendizagens experienciais que dão o tom ao trabalho educativo que desenvolvem na área da Engenharia, da universidade *locus* do estudo.

A pesquisa se desenvolveu a partir de algumas questões centrais, quais sejam: Que necessidades formativas e dilemas profissionais de tutores no campo didático-pedagógico podem ser evidenciados mediante a análise de casos de ensino? Quais são as possibilidades formativas da construção de casos de ensino na investigação de processos de aprendizagem da docência de tutores do método PBL? Como esses sujeitos avaliam as contribuições da análise e construção de casos de ensino para os seus processos de desenvolvimento profissional docente? Assim, trazer para a cena compreensiva da docência uma pesquisa-formação que evidencia as formas de lidar com o ensino na área de Engenharia pelo método PBL se constitui como uma possibilidade de desenvolver e socializar aprendizagens que se tece na pesquisa e por meio dela.

O texto está dividido em três seções. Na primeira, abordamos a tessitura metodológica, pela qual a presente pesquisa-formação foi constituída, notadamente apresentando a dinâmica de realização e o plano de análise. Na segunda seção, apresentamos os resultados, os quais estão estruturados em quatro temáticas centrais: dilemas profissionais e necessidades formativas dos tutores; conhecimentos profissionais dos tutores; aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de tutores mediante a construção de casos de ensino; avaliação dos participantes sobre a pesquisa-formação. Na última seção, revelamos as tessituras conclusivas que a pesquisa nos possibilitou tecer.

Aspectos metodológicos

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-formação, de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítico (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2010). Conforme Nóvoa (2004), a pesquisa-formação busca, sobretudo, a ressignificação das práticas pedagógicas, bem como a mudança dos sujeitos que vivenciam a experiência formativa. Trata-se de uma abordagem de investigação em que são superadas dicotomias entre sujeito e objeto; participante *versus* sujeito implicado. Josso (2007, p. 421), define como pesquisa-formação o tipo de atividade que:

Contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.

Na presente pesquisa-formação, os casos de ensino tinham centralidade enquanto instrumento de coleta e de formação. Os casos de ensino são aqui compreendidos como instrumentos formativos e investigativos de desenvolvimento profissional docente. Na literatura, há diversas orientações metodológicas sobre a possibilidade de sua utilização como estratégia no desenvolvimento profissional de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino (SHULMAN, 2014; SHULMAN; SHULMAN, 2016; MERSETH, 1996). Os casos de ensino a serem utilizados em propostas formativas podem ser aqueles já disponibilizados na literatura científica ou ser construídos pelos próprios docentes, a partir de suas experiências tácitas e cotidianas no exercício profissional do magistério.

Dessa maneira, casos de ensino podem ser conceituados, então, como narrativas e documentação de episódios escolares e/ou acadêmicos, possibilitando que situações contextualizadas de sala de aula possam ser analisadas e interpretadas a partir de diferentes abordagens e perspectivas. Nas palavras de Nono e Mizukami (2006) os casos são “narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos”. Para as autoras, os casos podem ser utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino e na ampliação dos processos de ação e raciocínio pedagógico de professores.

Conforme preconiza Merseth (1996) há três propósitos pelos quais os métodos de caso/casos de ensino podem ser utilizados: 1) servir como exemplos de ressignificação da prática pedagógica; 2) servir como oportunidade para a realização da tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; 3) servir como fonte de estímulo para a reflexão pessoal. Apresentamos, a seguir, de modo mais detalhado, as quatro etapas que culminaram na realização da proposta formativa-investigativa junto aos tutores do método PBL, entre os anos de 2018 e 2019².

1) Na primeira etapa, em março de 2018, foi convidado via e-mail todo o corpo docente do curso de Engenharia de Computação para participar da pesquisa. Foram dadas informações sobre a realização da pesquisa, seus objetivos, etapas e possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dos colaboradores. Um encontro foi agendado para apresentação presencial aos interessados.

De um total de quase 40 docentes que compõem o quadro funcional do curso de graduação analisado, 5 professores e 3 professoras aceitaram participar da pesquisa, sendo 6 efetivos e 2 substitutos, quanto ao vínculo funcional. Em termos de titulação, apresentava-se 1 com pós-doutorado, 4 com doutorado e 3 com mestrado. A experiência na docência variava entre 1 e 19 anos, enquanto a experiência como tutor no método PBL variava de 1 a 15 anos.

Além do convite aos sujeitos da pesquisa, o objetivo específico da primeira etapa da pesquisa-formação centrou-se em examinar necessidades formativas e dilemas profissionais no campo pedagógico deles, buscando perceber, se, e de que modo, esses dilemas reverberam em aprendizagem da docência e processos de desenvolvimento profissional. Para o alcance do objetivo delineado, lançamos mão do caso de ensino intitulado “*Os desafios profissionais do tutor Antônio*” como principal instrumento utilizado para coleta dos dados. Esse caso retrata a história de um tutor que atua no método PBL há mais de dez anos. O seu conteúdo aborda os dilemas, dificuldades e desafios vividos pelo protagonista da história durante sessões tutoriais do método PBL, especialmente no campo da avaliação. Os 8 participantes

² O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da universidade *locus* do campo empírico, por meio da Plataforma Brasil. O CEP emitiu o parecer 3.300.191, sendo favorável à realização da pesquisa com o número de protocolo CAAE 91060318.7.0000.0053.

responderam, em tempo acordado com os pesquisadores, a cinco questões abertas presentes ao final do instrumento, as quais buscavam apreender os dilemas, dificuldades e compreensões dos conhecimentos profissionais mobilizados no cotidiano das sessões tutoriais. Anexo ao caso de ensino, continha ainda um questionário sócio-profissional, com o objetivo de mapear o perfil dos colaboradores da investigação-formação.

2) A segunda etapa da pesquisa-formação aconteceu no mês de outubro de 2018, quando foi agendado um segundo encontro presencial para exposição dialogada de, aproximadamente, 1 hora sobre a avaliação da aprendizagem e seus fundamentos epistemológicos. A finalidade era oferecer uma maior compreensão conceitual, dado que, de posse dos casos de ensino respondidos pelos tutores na etapa 1, pudemos constatar que a avaliação da aprendizagem se constitui como um dos desafios vividos por esses profissionais no cotidiano das sessões tutoriais do método PBL.

Concomitantemente, demos prosseguimentos ao objetivo inicial desta etapa, que se centrou, mais detidamente, em analisar como se consolida o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, explicitados na base de conhecimento para o ensino de professores-tutores do curso de Engenharia da Computação, como subsídio para atuação docente em sessões tutoriais do método PBL. Para tanto, foi entregue aos participantes do encontro o caso de ensino intitulado “*Intervir ou não intervir: eis a questão*”. Este caso de ensino versava sobre as dúvidas e aprendizados vivenciados por um tutor durante as sessões tutoriais no que tocava o modo e a frequência de participar e/ou intervir nas discussões. Tanto este caso de ensino como o primeiro foram elaborados por um dos pesquisadores. As questões presentes no segundo caso foram respondidas por 6 dos 8 participantes iniciais da pesquisa.

3) Na terceira etapa da pesquisa-formação, diferentemente das duas primeiras, os tutores teriam o desafio de construir um caso de ensino a partir de suas experiências profissionais no método PBL. O objetivo foi identificar possibilidades formativas da construção de casos de ensino no desenvolvimento profissional dos professores-tutores desta pesquisa-formação. Um terceiro encontro foi realizado no próprio *locus* de trabalho dos participantes, no mês de abril do ano de 2019, com o intuito de, dentre outros aspectos, esclarecer aos participantes em que consistia um

caso de ensino e seus elementos estruturantes. Distribuíram-se, em seguida, as diretrizes para a construção de um caso de ensino. Dos 8 participantes da pesquisa, apenas 4 elaboraram seus próprios casos de ensino.

4) A quarta e última etapa, realizada em julho de 2019, consistiu no envio de um questionário de avaliação, via endereço eletrônico, buscando apreender as possíveis contribuições da análise e construção de casos de ensino para os processos de formação e desenvolvimento profissional dos tutores. O questionário, composto por três questões abertas, solicitava dos participantes a indicação de aspectos positivos e negativos do processo de análise e construção de casos de ensino, além da indicação de temas considerados fundamentais para propostas formativas no campo didático-pedagógico. Nessa etapa, apenas 3 participantes devolveram o material respondido.

A análise dos dados esteve pautada em princípios da técnica de análise de conteúdo, do tipo temática (BARDIN, 1977). Assim, a análise do *corpus* empírico produzido durante toda a pesquisa-formação foi utilizada a partir da: 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 modo recorrente nas respostas dos participantes às questões presentes nos casos de ensino, bem como nos próprios casos de ensino elaborados.

Resultados

São apresentados nesta seção os resultados e análises empreendidas a partir dos dados empíricos produzidos. Organizamos a análise dos dados em quatro subseções referentes, respectivamente, às quatro etapas da pesquisa-formação, descritas, anteriormente, na seção metodológica deste artigo.

Etapa 1: Dilemas profissionais e necessidades formativas dos tutores

Na primeira etapa desta pesquisa-formação, com base na análise das respostas às questões presentes no caso de ensino intitulado “*Os desafios profissionais do tutor*”

*Antônio*³, os colaboradores deste estudo puderam evidenciar como principais dilemas profissionais vivenciados no cotidiano das sessões tutoriais do método PBL elementos correlacionados à avaliação da aprendizagem e conflitos dos estudantes na participação de atividades concernentes ao seu curso de graduação. Os dilemas são aqui concebidos sob a perspectiva de Zabalza (2004): situações dúbias e de difícil resolução no cotidiano da prática pedagógica. Assim, os dilemas geram conflitos que podem, ou não, se constituir como importantes momentos de aprendizagem da docência, a depender da maneira como os professores irão lidar com as situações adversas do exercício profissional cotidiano.

Com efeito, as análises permitiram evidenciar dificuldades na condução dos processos de avaliação da aprendizagem dos discentes, em especial, o estabelecimento de critérios específicos para a verificação das habilidades construídas nas sessões tutoriais do método PBL. Nesse contexto, é de significativa importância a apresentação de excertos de depoimentos de alguns dos participantes, esclarecedores sobre a manifestação dos dilemas em seu cotidiano de atuação profissional:

Sim, a questão da avaliação qualitativa sempre traz incertezas quanto a precisão das notas (Depoimento de Kauã⁴, grifo nosso).

O desenvolvimento do produto deveria ser feito em dupla, no entanto, os membros da dupla possuíam posturas diferentes na forma de executar as tarefas. Um dos membros fazia as atividades de forma planejada/antecipada e, o outro, deixa as atividades para serem cumpridas nos últimos instantes do prazo final, o que causou estresse entre a dupla (Depoimento de Luzia, grifo nosso).

A situação que vou relatar foi um caso bem particular, que está relacionada a forma de avaliação das sessões tutoriais. Para mim, esta é sempre a parte mais difícil do PBL. [...] Por exemplo, é comum o caso onde os alunos combinam para tentar o que eles chamam "DÁ O MIGUÉ", ou convencer o professor de que todos estudaram, quando apenas alguns companheiros realmente cumpriram as metas (Depoimento de Pedro, grifo nosso)

O maior desafio de tutor é avaliar um aluno de forma justa e que realmente consiga revelar se ele aprendeu ou não (Depoimento de Marcelo, grifo nosso).

³ Este caso de ensino retrata as experiências e desafios profissionais de um professor universitário que atua como tutor do método PBL há aproximadamente 10 anos. São descritos seus sucessos e experiências negativas no âmbito da docência universitária.

⁴ Os nomes utilizados para se referir aos participantes da pesquisa são fictícios.

Pelos recortes dos depoimentos, pode-se inferir que as práticas de avaliação da aprendizagem constituem-se como situações “embaraçosas” no seu cotidiano de trabalho, visto que parecem mobilizá-los e instigá-los na busca de outras alternativas para a condução desse processo. De acordo com Cunha (2004), dentre os temas mais complexos da tarefa diária de professores, de diferentes níveis e modalidades de ensino, está a avaliação da aprendizagem. Para a referida autora, tal problema não é apenas de natureza pedagógica ou operacional, de aplicação de provas e exames, mas, também, de cunho pedagógico, filosófico e epistemológico dos princípios e estruturas hierárquicas que, historicamente, regem essas práticas (CUNHA, 1999; LUCKESI, 2011; MASETTO, 2015).

O depoimento da tutora Luzia também nos convida à reflexão sobre a postura inadequada e antiética de estudantes na realização de atividades concernentes ao curso de graduação. Assim, o fato de determinados membros dos grupos tutoriais fazerem as atividades de modo planejado e outros não possuírem, certamente, incidências no planejamento dos docentes e também nas competências e expectativas de aprendizagem delineadas para os mesmos. Tais desafios possuem reverberações, diretamente, na mediação didática⁵ dos tutores, no modo como eles raciocinam pedagogicamente (SHULMAN, 2014; MIZUKAMI, 2004) e na mobilização de seus conhecimentos profissionais para lidar com todas as adversidades apresentadas no cotidiano das sessões tutoriais do método PBL.

Dessa maneira, torna-se imprescindível a configuração de espaços institucionais que fomentem o debate, a reflexão e a colaboração entre os docentes universitários sobre os problemas pedagógicos que assolam as suas práticas profissionais no contexto acadêmico. Para isso, as estruturas de poder e os próprios critérios de avaliação e valorização do ensino na universidade devem ser revistos, pois, conforme nos sinalizam Almeida e Pimenta (2011), do professor que atua nesse segmento de ensino são exigidas muitas mais atividades de produção de conhecimento e publicações em periódicos científicos de alto impacto, ficando, muitas vezes, as atividades de graduação relegadas a um segundo plano.

⁵ Compreendemos a mediação didática na perspectiva apontada por D’Ávila (2013) ao indicar que o princípio da mediação implica a compreensão do ser humano como sujeito da *práxis*.

Tornam-se necessárias, inclusive, reconfigurações na legislação educacional brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ao explicitar 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. Todavia, conforme atestam dados de pesquisas publicadas nacionalmente, a pós-graduação *stricto sensu* tem se constituído como espaço voltado, majoritariamente, para formar pesquisadores, passando os saberes didáticos e pedagógicos despercebidos e omitidos nas estruturas curriculares desses cursos (CUNHA et al, 2005; CUNHA, 2009; SOARES, 2009; SOARES; CUNHA, 2010).

A análise de excertos de depoimentos dos participantes revela necessidades formativas desses profissionais, em especial, no campo pedagógico, para saberem lidar tanto com os fundamentos teóricos, conceituais e epistemológicos que envolvem a avaliação da aprendizagem quanto com os instrumentos de coleta de dados e os demais meios necessários para sua execução diária.

Dados corroborados em produções anteriores (MOREIRA; SANTOS, 2020; MOREIRA; SANTOS, 2019; MOREIRA; SANTOS, 2018) sinalizam que as necessidades formativas dos tutores advêm, sobretudo, do frágil processo de profissionalização dos professores-tutores no campo didático-pedagógico. Vale lembrar, nesse ínterim, que os participantes são majoritariamente egressos de cursos de bacharelado e/ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo as discussões sobre os aspectos ligados à docência universitária e suas especificidades silenciadas e/ou omitidas nos regimentos e propostas curriculares de grande parte desses programas no Brasil (SOARES; CUNHA, 2010; CUNHA, 2009).

Ainda que existam iniciativas exitosas, tais como a introdução de componentes curriculares com as nomenclaturas de Metodologia e Didática do Ensino Superior e a realização do Estágio de Docência⁶, percebe-se um hiato nas propostas formativas desses cursos para tratar dos conhecimentos profissionais ligados diretamente à docência universitária e suas especificidades. As pesquisas apontam a predominância,

⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES) passou a instituir, por meio da resolução nº 52, de 26 de setembro de 2002, a obrigatoriedade da realização de estágio de docência para pós-graduandos bolsistas dessa agência de fomento.

ainda, de uma Didática instrumental nas ementas de disciplinas nos programas de pós-graduação, o que contribui para uma visão meramente técnica da Didática, desconsiderando a complexidade inerente aos processos de ensinar e aprender na universidade (CRUZ; ANDRÉ, 2014; MIRANDA; GAIA; SANTOS NETO, 2018; ZAMPROGNA, 2015). Os depoimentos dos participantes, explicitados a seguir, são reveladores do reconhecimento das suas próprias necessidades formativas no campo didático-pedagógico:

O professor deve conhecer antes de tudo *de psicologia aplicada em grupo, algo que, infelizmente, tenho conhecimento intuitivo* (Depoimento de Pedro, grifo nosso)

Mas respondendo à pergunta, *minha experiência como aluno me dá um norte na execução da função de tutor*. (Depoimento de Alan, grifo nosso).

Em nenhuma das instituições que passei, em nenhum dos cursos que fiz, fui orientada em como lidar com questões que não fossem técnicas. Julgo que conhecimentos em pedagogia e psicologia nos tornariam mais aptos a lidar com as demais questões envolvidas no ensino/aprendizagem, como lidar com as diferenças, motivação de alunos, auto reflexão sobre posicionamentos tomados em sala de aula, entre outros aspectos. Ainda sinto falta, porém, de uma abordagem que envolva conhecimentos mais sólidos em pedagogia e psicologia. (Depoimento de Loislene, grifo nosso).

Entendo a complexidade do processo avaliativo, *mas não tenho formação teórica para tratar o assunto. Assim, levo em conta minha experiência e tento conversar tanto com os alunos* (inclusive em sala, enquanto o conflito ocorre) quanto com outros professores (Depoimento de Lucas, grifo nosso).

O que me ajuda a tomar decisões é todo esse conjunto: *processo inicial de formação, as leituras, a vivência diária com o método, as decisões erradas e/ou corretas, saber avançar ou recuar quando necessário, ouvir os anseios dos estudantes* (Depoimento de Ângela, grifo nosso).

Tais narrativas levam-nos a ratificar a importância e necessidade da (re)configuração de espaços institucionais no próprio *locus* de trabalho dos participantes que, partindo das suas demandas e necessidades formativas, valorizem, reconheçam e incentivem a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, na perspectiva de contribuir com o seu processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, o envolvimento com a própria atuação docente deve gerar condições de produção de saberes e práticas para além da mera ideia tecnicista que transversaliza o fazer dos professores, como o que se evidencia nos depoimentos.

A constituição de uma Didática que não se limite ao instrumental é reclamada e pensada como uma forma de possibilitar aos professores tutores a produção de saberes concernentes às demandas formativas requeridas no campo profissional. O que chamam de conhecimento sólido do campo da Pedagogia aponta para uma necessidade de compreensão dos modos como o professor desenvolve saberes para atuar na docência. Nesta lógica de raciocínio, os relatos validam o que D'Ávila (2013) considera enquanto a condição de ensino gerado nos processos de mediação didática, que valora o humano e os saberes que emergem do campo profissional.

Etapa 2: Conhecimentos profissionais dos professores-tutores

Na segunda etapa desta pesquisa-formação, os participantes foram estimulados, a partir de questões dispostas ao final do caso de ensino intitulado “*Intervir ou não intervir: eis a questão*”, a explicitarem quais são os conhecimentos profissionais que fundamentam a sua base de conhecimento para o ensino, em especial, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para tanto, definimos como objetivo específico dessa etapa: analisar como se consolida o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, explicitados na base de conhecimento para o ensino de professores-tutores do curso de Engenharia da Computação de uma universidade baiana, como subsídio para atuação docente em sessões tutoriais do método PBL.

Ao delinear seu constructo teórico no contexto norte-americano, em meados da década de 1970, Lee Shulman (2014, p. 5) definiu a base de conhecimento para o ensino 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”. Trata-se, portanto, de uma base de conhecimento dinâmica e não estática, que consolida-se constantemente e é melhorada ao longo do exercício profissional docente. Shulman (2014) agrupou os diferentes conhecimentos profissionais da docência em três grandes divisões, a saber:

- a) **Conhecimento de conteúdo específico** – Conteúdos específicos da matéria de uma área de especialização que um professor precisa saber para lecionar.

Inclui compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos e compreensões das estruturas substantivas e sintáticas de uma determinada área de conhecimento (SHULMAN, 2014; SHULMAN; SHULMAN, 2016).

- b) **Conhecimento pedagógico geral** – Conjunto de conhecimentos que extrapola o saber de uma determinada matéria específica. Inclui a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem; desenvolvimento humano e cognição; conhecimento de contextos sociais e políticas educacionais; conhecimento de disciplinas paralelas à sua área, conhecimento de currículo, metas e princípios educacionais, assim como da sua natureza histórica e filosófica (SHULMAN, 2014; SHULMAN; SHULMAN, 2016; MIZUKAMI, 2004).
- c) **Conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)** – Para Shulman (2014), o CPC é de grande relevância para compreensão do processo de ensino, pois envolve uma combinação entre conteúdo e pedagogia, mostrando como os conhecimentos disciplinares são organizados, representados e adaptados para diferentes situações de ensino. Trata-se de um tipo de conhecimento em que o professor ocupa um papel de autoria, sendo construído cotidianamente no exercício da profissão.

Ao buscarmos perscrutar dimensões do conhecimento pedagógico geral da base de conhecimento dos participantes da pesquisa, a seguinte indagação esteve sinalizada ao final do caso de ensino supracitado: em quais conhecimentos profissionais o(a) senhor(a) se fundamenta para resolver questões de natureza pedagógica no contexto das sessões tutoriais? Os resultados revelam que os participantes possuem um conhecimento intuitivo dos princípios didáticos e pedagógicos norteadores de sua atuação profissional no método PBL. Assim, não há uma consciência explícita dos pressupostos epistemológicos e filosóficos que fundamentam suas ações em sala de aula.

Os depoimentos desvelam, ainda, que a grande maioria desses conhecimentos profissionais foram sendo construídos pelos tutores paulatinamente, por meio da troca de experiências e socialização profissional com os pares, além da autoformação,

a partir do contato com a literatura que trata sobre o método PBL e suas especificidades epistemológicas e metodológicas. A seguir, colocamos em tela recortes de depoimentos dos participantes, reveladores de tais aspectos:

Quase não tive formação profissional a respeito de ser professor. Para atuar em sala, conto com minhas memórias de como atuavam meus antigos professores, leituras que não são constantes nem tão aprofundadas sobre o tema, cursos de curta duração na qual participei como ouvinte, promovidos por algumas das instituições na quais atuei/atuo e uma possível vocação para atuar como professor (Depoimento de Loislene, grifo nosso).

Nas leituras que fiz sobre PBL e na oficina que participei (realizada por professores da [omitido por questões éticas] quando ingressei na instituição). Estudei o assunto por algum tempo, pois presidi a comissão de avaliação do PBL do curso de Engenharia de Computação durante bom tempo, e também realizei algumas pesquisas na área, inclusive publicando alguns artigos (Depoimento de Lucas, grifo nosso).

[...] nas diversas leituras científicas relacionadas ao PBL, em especial, no momento do meu doutoramento no qual fiz uso do PBL com pessoas com deficiência visual, propondo soluções e/ou adaptações para o método (Depoimento de Ângela, grifo nosso).

Acredito que, mais do que as leituras e os estudos relacionados à temática, a prática e o dia a dia exercendo o papel de tutor nos dão elementos e nos coloca em situações inusitadas que precisam de ações imediatas, baseadas muito no “feeling”, na nossa percepção, e de quem somos como pessoas, o que interfere, diretamente, em como respondemos ou agimos (Depoimento de Ângela, grifo nosso).

Nestes momentos, converso com os colegas tutores para tentar esclarecer a situação e contribuir para melhoria da prática pedagógica (Depoimento de Luzia, grifo nosso).

Importante destacar dos depoimentos dos tutores Loislene, Ângela e Luzia o admirável papel que possui o saber experiencial e um conjunto de situações vivenciadas na condição de estudantes como importantes subsídios para a sua atuação docente nas sessões tutoriais do método PBL. Tardif (2014, p. 39) destaca que os saberes experienciais possuem papel importante no modo como os docentes desenvolvem suas atividades profissionais. Eles surgem da experiência profissional cotidiana e são por ela validados, “se se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos”. Nesse contexto, Shulman (2014, p. 16) destaca que essa fonte da base de conhecimento é a menos estudada no âmbito das pesquisas educacionais. Nas palavras do autor, “é a própria sabedoria adquirida com a prática,

as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes”.

Contudo, em que pese a importância da dimensão experiencial para o exercício profissional, ele não pode constituir a única fonte dos saberes profissionais de um docente (GAUTHIER, 2013). Ele precisa ser alimentado por um conhecimento de natureza formal, aprendido durante a formação inicial.

Ressaltamos, ainda, o importante autodidatismo dos tutores, na busca de aprofundamento teórico-conceitual que lhe ofereça subsídio para atuação no método PBL, visto que, muito mais do que a aplicabilidade técnica do método, torna-se necessário o conhecimento de subsídios epistemológicos e conceituais sobre seus fundamentos. Em que pese a importância do autodidatismo desses sujeitos, torna-se premente uma profissionalização que consubstancie a garantia de conhecimentos profissionais específicos do *metiér* da docência. Nesse contexto, concordamos com Benedito *et al* (1995, p. 131) ao explicitar que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

No tocante ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ficou explícito que a principal estratégia utilizada pelos tutores no âmbito das sessões tutoriais do método PBL para favorecer a aquisição de domínios conceituais pelos discentes é o questionamento. Com o objetivo de apreender dimensões do CPC da base de conhecimento dos tutores as seguintes questões foram elencadas ao final do caso de ensino: a) Você já vivenciou alguma situação parecida com a do tutor protagonista do caso de ensino supracitado? b) Como você agiria no lugar do tutor protagonista do caso de ensino? Teria algum conselho para fazer a ele? c) Prezado(a) tutor, quais estratégias você utiliza nas sessões tutoriais a fim de que os estudantes possam se apropriar dos conteúdos programáticos? Descreva, detalhadamente, uma situação da sessão tutorial em que teve que utilizar diferentes estratégias para que os estudantes pudessem alcançar adequadamente os objetivos de aprendizagem pretendidos.

Excertos de depoimentos dos participantes da investigação, a seguir, desvelam como o questionamento é utilizado nas sessões tutoriais do método PBL, de modo a favorecer a consolidação da aprendizagem discente:

Agiria de forma similar, *gerando questionamentos* que ajudassem os alunos a evitar desvios que prejudicassem o andamento da resolução dos problemas (Depoimento de Kauã, grifo nosso).

A estratégia principal utilizada é o questionamento [...] Quando os próprios alunos não realizam questionamentos que possam contribuir para a solução do problema, procuro intervir questionando-os durante a sessão tutorial. Às vezes, os alunos têm dificuldade em identificar as palavras chaves para realizar a busca do conteúdo adequado, quando necessário faço questionamentos e oriento o secretário de quadro na escrita da questão (Depoimento de Luzia, grifo nosso).

[...] E para isso *utilizo questionamentos* que os façam refletir sobre alguma ideia (ruim ou boa), e também para refletir sobre aspectos que não foram apresentados por nenhum aluno do grupo, mas que são importantes para a solução do problema. Portanto, não tenho utilizado uma estratégia específica ou diferente, além das minhas orientações, que envolvem *questionamentos e esclarecimentos* de algumas dúvidas pontuais do grupo, para que os alunos aprendam os conteúdos necessários para a resolução dos problemas. (Depoimento de Marcelo, grifo nosso).

Perguntar sobre o assunto, verificar o cumprimento das metas, solicitar a construção de um exemplo durante a sessão, solicitar que os colegas discorram sobre a ideia dada por outros, permitir que ideias incoerentes sejam trabalhadas até que seja percebido o motivo da não aplicação da ideia, corrigir o trabalho e dar um *feedback* em tempo hábil para o estudante, solicitar que me apresentem trabalhos semelhantes já realizados anteriormente, entre outras alternativas que podem ser aplicadas (Depoimento de Loislene).

No PBL, podemos constatar, tanto a partir dos depoimentos dos sujeitos quanto da própria literatura, que o questionamento assume a principal estratégia utilizada por tutores, ainda que lancem mão de metáforas e analogias, por exemplo, para introduzir a reflexão pretendida. Ele tem, sobretudo, a função de gerar desequilíbrios cognitivos que permitam uma aprendizagem mais consolidada. Nas palavras de Shulman (2014, p. 206) ele é “esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”.

Etapa 3: Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de tutores mediante a construção de casos de ensino

Com a terceira etapa desta pesquisa-formação objetivamos, mais especificamente, identificar as possibilidades formativas da construção de casos de ensino e suas implicações no desenvolvimento profissional de tutores envolvidos com o método PBL. Assim, a proposta central foi de que os participantes pudessem construir um caso de ensino a partir das suas experiências profissionais como tutores do método PBL do curso de Engenharia de Computação investigado. Ao final do documento orientador, encaminhado aos participantes para a construção do caso de ensino, estiveram dispostas as seguintes indagações: a) Por que escolheu descrever essa situação? b) O que aprendeu quando viveu essa situação? c) O que aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as motivações dos tutores para escreverem os conteúdos dos casos de ensino estiveram relacionadas, sobretudo, ao fato de as situações descritas terem impactado, positiva ou negativamente, em seus processos de atuação e desenvolvimento profissional docente em sessões tutoriais do método PBL: “[...] *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 de Marcelo, grifo nosso).

Inferimos que, mesmo considerada negativa, essa experiência contribuiu com o processo de aprendizagem profissional da docência do tutor Marcelo, pois fez com que ele 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 nas sessões tutoriais: “*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 de Marcelo, grifo nosso).

Outros participantes revelaram, ainda, que a escolha pelas situações a serem descritas nos casos de ensino esteve ligada também à complexidade que envolve a mediação didática nas sessões tutoriais do método PBL, tais como as tutoras Loislene

e Ângela. Nesse sentido, conflitos, dilemas e desafios pedagógicos foram as principais motivações das tutoras para a escrita dos conteúdos dos casos de ensino apresentados.

No que concerne aos processos de aprendizagem da docência dos tutores mediante o contato com todas essas situações de conflito, os mesmos puderam evidenciar, nas respostas dos casos de ensino construídos, múltiplas situações do cotidiano das sessões tutoriais que impactaram, significativamente, o seu processo de desenvolvimento profissional docente, tais como o reconhecimento de que o erro é um elemento do exercício profissional docente; o fato de não dominar o conteúdo em determinados momentos das sessões tutoriais de modo a mediar a construção de domínios conceituais pelos discentes e “[...] 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).

Outro aspecto característico do processo de aprendizagem da docência dos tutores são os desafios enfrentados na condição de professores iniciantes, em especial, no que concerne aos processos de gestão da matéria que lecionam. De acordo com Huberman (2000, p. 22), o início da profissão docente é uma etapa da carreira marcada pela “sobrevivência” e “choque com a realidade”, pois, os professores vivenciam “um tipo de adaptação conturbada, onde os ideais que tinham da profissão são ignorados e/ou, por vezes, colocados em questão”.

Em resumo, podemos constatar que os processos de aprendizagem profissional da docência dos tutores acontecem por meio de situações conflituosas e contextualizadas do seu cotidiano de atuação profissional, sendo de significativa importância a experiência e a reflexão sobre ela como elementos norteadores para a ressignificação da atuação docente, inclusive no método PBL.

Etapa 4: Avaliação dos participantes sobre a pesquisa-formação

Os tutores avaliaram como aspectos positivos da pesquisa-formação a possibilidade de rememorar conhecimentos profissionais considerados fundamentais sobre o método PBL; promover questionamentos sobre o modo como desenvolvem suas atividades profissionais no referido método; compreender a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem no método PBL. Além disso, os

participantes evidenciaram, também, que a possibilidade de analisar e elaborar os casos de ensino durante o desenvolvimento da pesquisa permitiu-lhes, sobretudo, a reflexão sobre a atuação profissional:

A análise dos casos de ensino me possibilitou resgatar conceitos básicos para boa aplicação da metodologia, talvez adormecidos com o tempo e perceber como posso melhorar a minha atuação como tutora a partir da reflexão de como um colega tutor, citado nos casos, atua nas reuniões tutoriais. A construção do caso me fez questionar minhas próprias ferramentas como tutora (se são adequadas ou não) e lembrar que, ao lidar com diferentes alunos, com questões específicas, devemos nos esforçar para orientar cada um de maneira personalizada (Depoimento de Loislene, grifo nosso).

Foi bom lembrar os momentos vivenciados por mim na prática da metodologia PBL, o que ajuda na melhora da conduta profissional de exercer a docência com esta metodologia (Depoimento de Daniel).

Rememorar situações vivenciadas ao longo da aplicação da estratégia PBL; refletir sobre as atitudes tomadas naquelas situações, e repensá-las (se foi bom ou ruim) para momentos futuros (Depoimento de Ângela).

Esses resultados corroboram a percepção de Nono e Mizukami (2006), quando apontam que os casos de ensino/métodos de caso induzem os docentes à reflexão sobre a prática pedagógica e favorecem a ampliação dos seus processos de ação e raciocínio pedagógico. Ao retratarem episódios educacionais cotidianos, os casos de ensino/métodos de caso, favorecem o desenvolvimento de habilidades de diversas naturezas, sobretudo, a oportunidade de ressignificação da ação docente e sua possível mudança.

No que tange aos aspectos negativos, os tutores apontaram a dificuldade em rememorar as situações de conflito vivenciadas nas sessões tutoriais do método PBL em semestres anteriores, além da escassez de tempo para analisar e construir casos de ensino, devido às suas diversas atribuições profissionais. Na literatura especializada (SHULMAN, 1986; NONO; MIZUKAMI, 2006) indica-se que o tempo necessário que a análise e construção de casos de ensino requer para sua efetivação constitui-se como um dos elementos centrais para a consolidação e efetivação da proposta.

Por fim, os tutores apontaram os seguintes temas como essenciais para o desenvolvimento de futuras propostas formativas: ciclo PBL: avaliação da aprendizagem, importância do feedback no método PBL, melhoria de desempenho dos estudantes, gestão de pessoas e conflitos, gestão de conflitos e o papel do tutor

no método PBL. Há de se ressaltar, nesse contexto, que a maioria dos aspectos apontados pelos participantes aparecem, em contraposição, como suas principais necessidades formativas no campo didático-pedagógico.

À guisa de considerações finais

A pesquisa que resultou na produção deste artigo teve como objetivo geral compreender processos de aprendizagem profissional da docência, com ênfase na base de conhecimento para o ensino de professores-tutores envolvidos com o método PBL no curso de Engenharia de Computação de uma universidade pública baiana, mediante a realização de uma pesquisa-formação. Com efeito, foram realizados, ao longo da referida pesquisa, quatro momentos formativos, buscando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional desses tutores.

Para o alcance dos objetivos delineados, lançamos mão dos casos de ensino/métodos de caso como instrumentos formativos e investigativos. Cabe ressaltar que enquanto documentação e descrição de episódios educacionais cotidianos, os casos de ensino possibilitam análises contextualizadas de situações de sala de aula; ao mesmo tempo que induzem a reflexão sobre as práticas pedagógicas e, assim, permitem aos docentes o distanciamento de situações habituais, incentivando a sua mudança e ressignificação (SHULMAN, 2014; MERSETH, 1996; NONO; MIZUKAMI, 2006).

No que concerne aos resultados alcançados, pudemos verificar a existência das seguintes necessidades formativas entre os participantes: parco conhecimento sobre questões atinentes às dimensões filosóficas, pedagógicas e epistemológicas relacionadas ao método PBL; incipiente formação no campo didático-pedagógico, o que contribui para um exercício docente intuitivo, sem domínio analítico dos seus pressupostos norteadores.

No tocante aos dilemas profissionais, se sobressaíram nos excertos escritos questões ligadas à avaliação da aprendizagem, tais como a utilização de instrumentos necessários para sua realização, a possibilidade de *feedback* junto aos discentes; imprecisão na transformação das aprendizagens em notas e autoavaliação realizada pelos discentes, muitas vezes pautada em princípios antiéticos.

Sobre os conhecimentos profissionais que fundamentam a base de conhecimento dos tutores, o conhecimento pedagógico geral materializa-se incipiente, pela própria formação dos profissionais em cursos de bacharelado e programas de pós-graduação *stricto sensu*, onde é restrita a formação no campo didático-pedagógico. No tocante ao conhecimento pedagógico do conteúdo, observamos, principalmente, a utilização de questionamentos pelos docentes em sessões tutoriais do método PBL, com o intuito de favorecer a aquisição de domínios conceituais pelos discentes.

Os resultados deste estudo sinalizam, ainda, que os processos de aprendizagem da docência dos tutores são complexos, marcados por singularidades e episódios educacionais contextualizados do método PBL em que atuam profissionalmente. Assim, a possibilidade de analisar e construir casos de ensino com base em suas experiências como tutores constitui-se uma estratégia formativa de suma relevância no favorecimento do desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que a possibilidade de registrar, refletir e historicizar seus percursos formativos é, sem dúvida, propulsora para possíveis ressignificações e inovações da prática pedagógica.

No que tange às percepções dos tutores sobre essas possibilidades formativas da construção e análise de casos de ensino para o impulsionamento dos seus processos de desenvolvimento profissional docente, pudemos constatar que a reflexão sobre a ação pedagógica, contextualizada a partir de demandas e dilemas da prática é, por excelência, uma estratégia valiosa no desenho de novos processos formativos. Tais aspectos corroboram os resultados das pesquisas desenvolvidas por Shulman (2014) e Shulman e Shulman (2016) ao tratarem do potencial formador dos casos de ensino/métodos de casos.

Por fim, apontamos a necessidade da configuração de políticas e ações institucionais no âmbito da universidade, *locus* deste estudo, com vistas ao incentivo e a qualificação da formação didático-pedagógica dos docentes. Por conseguinte, reivindicamos a necessidade da configuração de uma cultura institucional entre os docentes, com vistas à valorização do ensino nos cursos de graduação, a troca de experiência entre os pares, a socialização e discussão das experiências que envolvem o *métier* da docência no Ensino Superior.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.
- ARAÚJO, U. F; SASTRE, G. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BENEDITO, V. et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universitat de Barcelona, 1995.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseado em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- CRUZ, G. B; ANDRÉ, M. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em revista*, v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014.
- CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Revista avaliação da educação superior*, v. 4, n. 4, 1999.
- CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Revista da PUC*, Porto Alegre, ano 27, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004.
- CUNHA, M. I. et al. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. São Paulo. Autores Associados, 2005.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o lugar da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

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

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, A. M. M.; GAIA, A. L. C.; SANTOS NETO, J. A. A formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu em ciência da informação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, v. 5, n. 1, p. 33-46, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/71542>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas de Lee Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, J. S; SANTOS, D. M. B. A base de conhecimento para a docência de tutores do método problem-based learning (PBL). *Revista Cocar*, v. 14, n. 28, 2020.

MOREIRA, J. S; SANTOS, D. M. B. A base de conhecimento para o ensino na perspectiva de professores-tutores que atuam no método PBL. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2019.

MOREIRA, J. S; SANTOS, D. M. B. Caminhos de aprendizagem profissional da docência: os dilemas de professores-tutores que atuam no método PBL. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, 18., 2018, Salvador. *Anais...* Salvador: [s.n.], 2018.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professores 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. Prefácio. *In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). História e Histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, L. R. C. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores*. Orientador: Maria da Graça Mizukami 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

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

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, Feb. 1986.

SHULMAN, L; SHULMAN, J. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 93-108.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TIBÉRIO, I. F; ATTA, J. A; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas. *Revista Médica*, São Paulo, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, jan./dez. 2003.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPROGNA, K. M. *Formação didático-pedagógica nos currículos de programas de pós-graduação em enfermagem*. Orientador: Vânia Marli Schubert Backes. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2015.

RECEBIDO: 18/02/2020
APROVADO: 11/05/2020

RECEIVED: 02/18/2020
APPROVED: 05/11/2020

RECIBIDO: 18/02/2020
APROBADO: 11/05/2020