

SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES-TUTORES AOS SEUS (NÃO)SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Jefferson da Silva Moreira*
Aline Daiane Nunes Mascarenhas**

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que objetivou compreender quais são os saberes didático-pedagógicos mobilizados por tutores no método *Problem-Based Learning* (PBL) do curso de Engenharia de Computação de uma universidade pública baiana. A seguinte questão subsidiou o processo investigativo: qual repertório de saberes didáticos e pedagógicos são mobilizados por professores-tutores de uma universidade baiana no processo de mediação didática no método PBL? Os dados foram coletados por meio de casos de ensino e questionários aplicados a oito professores-tutores. Os resultados apontam que os saberes dos participantes são frágeis, pois a maioria diz não ter formação sobre esses aspectos, o que reverbera em exercício docente intuitivo no ensino superior.

Palavras-chave: Docência universitária. Saberes profissionais. Saber didático-pedagógico. *Problem-Based Learning*.

MEANINGS ASSIGNED BY TEACHERS-TUTORS TO THEIR (LACK OF) DIDACTIC-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Abstract: This paper presents results of a qualitative case study research, which aimed to understand what are the didactic-pedagogical knowledge mobilized by tutors in the Problem-Based Learning (PBL) method of the Computer Engineering course from a public university in Bahia. The following question provided the foundation for the investigative process: which repertoire of didactic and pedagogical knowledge is mobilized by teachers-tutors of a university from the state of Bahia in the process of didactic mediation in the PBL method? The data were collected through teaching cases and questionnaires applied to eight teachers-tutors. The results show the knowledge of the participants is fragile, since, most of them say they were not trained on these aspects, which reverberates in intuitive teaching exercise in Higher Education.

Keywords: University teaching. Professional knowledge. Didactic-pedagogical knowledge. *Problem-Based Learning*.

Introdução

As tramas que circundam o debate acadêmico sobre a deficitária formação pedagógica e os múltiplos fatores incidentes no desenvolvimento profissional de docentes universitários, tanto no contexto nacional, como internacional, são um terreno complexo e nada amistoso, marcado por múltiplas potencialidades, mas também por inúmeros desafios (D'ÁVILA, 2013; D'ÁVILA e LEAL, 2013; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2017).

Trata-se de uma problemática que, durante décadas, esteve ausente da pauta das pesquisas educacionais, pela consagração de uma cultura institucional nesse

espaço no qual os conhecimentos científicos produzidos pelas Ciências Exatas e Tecnológicas — sob influência dos pressupostos do paradigma da Ciência Moderna — assumiram um *status* de supremacia, passando os saberes pedagógicos e didáticos a serem vistos como desnecessários, ou, até mesmo, como inferiores e irrelevantes na formação dos docentes que atuam no contexto acadêmico (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; LUCARELLI, 2000; SOARES; CUNHA, 2010).

Os professores universitários, sobretudo aqueles das “áreas duras”, são oriundos de cursos de bacharelado e/ou programas de pós-graduação *stricto sensu* e, majoritariamente, desprovidos de uma formação pedagógica inicial. Este é o caso de inúmeros docentes das áreas das Arquiteturas, Engenharias, Tecnologias, Comunicação Social, Saúde e outras correlatas. Nesse contexto, paira a lógica de que para ser “bom professor” no ensino superior basta, apenas, o domínio do conteúdo específico da área pela qual se é especialista, a propriedade da oratória e a aquisição de um conjunto de técnicas que permitam aos docentes a “transmissão” desse saber aos estudantes (CUNHA, 2010; RIBEIRO; MOREIRA, 2016; MOREIRA; RIBEIRO, 2017; MOREIRA, 2019; MOREIRA; SANTOS, 2020). Essas constatações têm sido feitas por inúmeros estudiosos e pesquisadores da área da pedagogia universitária, campo investigativo que “se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional” (SOARES, 2009, p. 100).

Na legislação que regulamenta a formação e a atuação profissional do professor universitário no Brasil, há uma série de lacunas, o que contribui para que se mantenha intacta a lógica de que quem sabe o conteúdo, conseqüentemente, sabe ensinar. A exemplo disso, no que tange à formação dos profissionais que exercem a docência nesse nível de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) sinaliza, no seu artigo 65, parágrafo único, que a “formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá práticas de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (grifo nosso). O artigo 66 continua a explorar tais aspectos e coloca em relevo 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).

A despeito do termo preparação no corpo do marco legal aludido, a Rede Internacional de Docência na Educação Básica e Superior (RIDES) se contrapõe ao seu emprego e reivindica a utilização do termo formação docente. Todavia, ainda são ínfimas as iniciativas na esfera dos poderes legislativos para a mudança desse quadro (D'ÁVILA, 2013). Por outro lado, percebe-se, também, incoerências nos currículos dos cursos de formação, em que não há a oferta e, conseqüentemente, a obrigatoriedade do cumprimento de disciplinas pedagógicas e práticas de ensino que auxiliem esses profissionais na construção de um repertório de saberes necessários à aprendizagem da docência (CRUZ; ANDRÉ, 2014).

Assim, a ausência de espaços e políticas institucionais voltadas para a formação do professor no campo da pedagogia universitária causa-nos preocupação e coloca no centro das discussões alguns questionamentos: existe um consenso no ensino superior que desconsidera a formação pedagógica desses docentes, dando como certo um campo de “verdades” e “superioridades” dos conhecimentos específicos em detrimento dos saberes docentes no contexto universitário? Há uma consciência profissional dos docentes universitários que ministram aulas em cursos de bacharelado sobre a importância dos saberes didático-pedagógicos para a consolidação do processo de aprendizagem discente? Como esses profissionais referem-se aos seus (não) saberes didático-pedagógicos? Em quais substratos teóricos se apoiam para o desenvolvimento da sua mediação didático-pedagógica?

D'Ávila (2007; 2014; 2016; 2017), pesquisadora do campo da pedagogia universitária, traz contribuições para o debate. Em seus estudos, atesta que professores universitários, de modo geral, não possuem consciência dos saberes pedagógicos e didáticos que presidem suas práticas. Denominados pela autora como o "indefinível praticável", os saberes pedagógicos e didáticos representam para os professores pesquisados uma prática sem conhecimento teórico (D'ÁVILA, 2017). Em sua última sondagem, realizada com docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia (2017), buscou identificar como os professores universitários reconheciam e definiam os saberes pedagógicos e didáticos, além de analisar como o processo de construção de saberes pedagógicos constituía, para eles, lugar e instância de legitimação de competência profissional. Os resultados sublinharam que os professores mobilizavam saberes pedagógicos e didáticos, sem, contudo, saber defini-los com clareza. Suas

respostas denotavam um conhecimento aproximativo sobre os saberes didáticos, basicamente. Os saberes pedagógicos seguiram no vácuo da indefinição. Este é um problema que precisa ser compreendido de forma mais profunda.

Com efeito, diante da conjuntura anteriormente apresentada, colocamos em foco, neste artigo, resultados de pesquisa sobre os sentidos construídos por professores-tutores que atuam no método *Problem-Based Learning* (PBL) do curso de Engenharia de Computação ao seu repertório de saberes didático-pedagógicos. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo em tela consiste em compreender quais são os saberes didático-pedagógicos mobilizados por professores-tutores que atuam no método PBL do curso de Engenharia de Computação de uma universidade pública do estado da Bahia, no processo de mediação didática junto a estudantes em sessões tutoriais da PBL.

No método PBL, traduzido para o contexto brasileiro como Abordagem Baseada em Problemas (ABP)¹, a ideia central é aprender a aprender mediante o fazer, focalizando o que se aprende a partir de questionamentos e contextualizações de casos elaborados a partir de situações-problemas. É, comumente, um método que se desenvolve em áreas como Medicina e Engenharia (ARAÚJO e SASTRE, 2016; BOROCHOVICIUS e TORTELLA, 2014; RIBEIRO, 2005).

É importante destacar que, no método PBL, o tutor assume o papel de 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).

Outrossim, ressaltamos que os colaboradores deste estudo são professores universitários, oriundos de formação inicial em cursos de bacharelado e/ou programas de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, atuam profissionalmente como tutores em sessões do método PBL devido ao fato do curso de Engenharia de Computação em que trabalham ter adotado um modelo de currículo híbrido, isto é, uma mescla de currículo convencional, com a introdução de módulos integradores sustentados na proposta do PBL. Os módulos integradores, chamados de MI, são responsáveis por fazer a articulação dos conhecimentos teóricos veiculados nas disciplinas

“tradicionais” do curso com um conjunto de problemas reais da área de Engenharia de Computação. A proposta visa, sobretudo, conduzir os discentes ao contato com problemas do mundo real, minimizando a distância entre teoria e prática, a aquisição de habilidades de oratória e escrita, capacidade de lidar com desafios e, conseqüentemente, buscando contribuir com seus processos de desenvolvimento profissional.

Com efeito, a seguinte questão norteadora central subsidiou o desenvolvimento deste processo investigativo: qual o repertório de saberes didáticos e pedagógicos são mobilizados por professores-tutores de uma universidade pública do estado da Bahia no processo de mediação didática por meio do método PBL?

O artigo estrutura-se em quatro seções. Inicialmente, apresentamos o quadro teórico que sustenta a proposta investigativa, em que são explorados as distinções e relações conceituais existentes entre os saberes pedagógicos e didáticos e suas interfaces com os processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de docentes universitários no contexto brasileiro. A seção três aborda o percurso metodológico da pesquisa, ressaltando as características dos participantes, o *locus* do estudo, além dos instrumentos utilizados para a produção dos dados empíricos. A quarta seção versa, de modo mais específico, sobre os resultados da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais, apontando suas limitações e, conseqüentemente, a necessidade de delineamento de novos processos investigativos sobre a temática.

1 Aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional e saberes didático-pedagógicos: tecendo conexões

Os estudos voltados à compreensão dos processos pelos quais os professores universitários aprendem e se desenvolvem profissionalmente no exercício da profissão docente são heterogêneos e abarcam uma pluralidade de conceitos. Contudo, têm oferecido fecundas contribuições para a compreensão desse processo complexo, dinâmico e longitudinal. Mas, afinal, o que entendemos por saberes pedagógicos? O que estamos defendendo ao abordar, neste texto, a ideia de desenvolvimento profissional? Adotamos, neste trabalho, a conceituação proposta pelo pesquisador Marcelo Garcia (1999, p. 144) em relação ao conceito de desenvolvimento profissional:

conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

No Brasil, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente ganham abrangência por meio de pesquisas realizadas no âmbito dos “saberes da prática e/ou saberes dos professores”, assim como os saberes pedagógicos e didáticos têm sido utilizados por meio da difusão dos textos em português de Tardif et al. (1991); Tardif (2014); Pimenta (2012), D'Ávila (2014; 2016; 2017), Franco (2012; 2016), e referem-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência. Em nosso entender, apesar das diferentes terminologias, esses referenciais convergem numa perspectiva conceitual e têm contribuído de maneira construtiva na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, evidenciando que o repertório que um professor deve possuir se consolida paulatinamente, antes mesmo da entrada no curso de formação inicial, e se prolonga por toda a carreira.

Tais questões nos estimulam a investigar sobre os saberes e desenvolvimento profissional de professores universitários, no intuito de problematizar a profissionalização desses profissionais nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Fialho e Soares (2011) afirmam que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial, os cursos de doutorado, têm assumido a função de assegurar a titulação necessária para o professor universitário, apesar de seus currículos, contraditoriamente, estarem voltados, predominantemente, para a formação do pesquisador, o que evidencia a desvalorização da atividade docente e o vazio da formação pedagógica do professor universitário (FIALHO; SOARES, 2011).

Vale ressaltar que essa problemática se complexifica ainda mais quando discutimos a formação no âmbito dos cursos de bacharelado. Dados de pesquisa realizada por Martins (2012) trazem importantes achados com 19 professores que ensinam em universidades públicas do estado da Bahia, ao serem interrogados sobre a maneira como se desenvolvem profissionalmente. Esses sujeitos explicitam, em primeiro lugar, que a pós-graduação *stricto sensu* é a porta de entrada para o ensino superior, apesar das lacunas referentes à formação pedagógica; em segundo lugar, aparece a pesquisa como necessária à formação e desenvolvimento profissional

docente; por último, a aprendizagem da prática docente como uma tarefa essencialmente intuitiva, na qual se constroem saberes provindos da própria experiência, contudo, sem o suporte teórico dos conhecimentos pedagógicos.

Dessa maneira, sustentamos a ideia de que a formação de professores deve passar por dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional (NÓVOA, 2009). Entender essa afirmação tão bem elaborada pelo autor parece ser o cerne da questão em torno da atual fragmentação e do distanciamento entre as propostas de formação e desenvolvimento profissional com o terreno de trabalho do professor universitário.

De acordo com Vasconcelos (2009, p. 86), “a graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Tal afirmação encontra subsídio na supervalorização atribuída, inclusive, às atividades de pesquisa na atuação e progressão da carreira do docente universitário, ficando o ensino de graduação relegado a segundo plano.

Sobre saberes pedagógicos e didáticos, destacamos os trabalhos de Franco (2016; 2012) e D'Ávila (2013; 2016; 2017). As autoras conceituam, de modo convergente, esses saberes. Para D'Ávila (2017), por exemplo, saberes são diferentes de informações e conhecimentos. A autora defende a ideia de que saberes são *corpus* orgânicos de conhecimentos oriundos da reflexão sobre a prática. São um construto, tanto quanto os conhecimentos, porém, guardam o diferencial do fazer da *práxis*. Saberes são uma síntese da teoria e da prática profissional refletida. Estão, alienavelmente, vinculados ao contexto da prática. Os conhecimentos são construtos, mas podem se limitar a construções teóricas. E as informações são dados objetivos da realidade e não necessariamente brotam de uma atitude de subjetivação do sujeito em relação ao seu contexto de trabalho. Claro que todos passam pela capacidade humana da interpretação, porém, guardam as diferenças acentuadas por D'Ávila (2013; 2016; 2017).

Os saberes didáticos e pedagógicos são distintos, porém indissociáveis. Constituem o cerne do trabalho pedagógico-didático em sala de aula e mesmo fora dela. O domínio desses saberes é como o alicerce sobre o qual construímos nossa competência profissional – nosso profissionalismo. Os saberes pedagógicos são mais amplos e significam um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores constituídos

na formação profissional docente, advindos da experiência e abalizados na prática profissional. Os saberes pedagógicos se referem aos saberes que dão sustentáculo às práticas pedagógicas: sua concepção filosófica e explicativa dos saberes didáticos. Incluem a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades. Os saberes didáticos estão contidos nos pedagógicos, configurando-se nas práticas pedagógicas como saberes referentes ao ensino. São oriundos da formação acadêmica e, principalmente, da experiência profissional docente na sala de aula e na relação do(a) professor(a) com os(as) estudantes." (D'ÁVILA, 2017). Nesse ínterim, ainda cabe ressaltar que os saberes pedagógicos resultam de uma relação subjetiva do sujeito com sua prática profissional (FRANCO, 2019) mediada em conjunto com os saberes didáticos, uma relação que se processa a partir do fazer docente e a sua subjetividade, numa relação nada fácil de objetivar.

Para Franco (2019), os saberes pedagógicos provém de uma construção dos sujeitos em relação ao ambiente de trabalho. Nesse ponto, sua conceituação converge com a conceituação trazida por D'Ávila (2017). Todavia, a autora não diferencia saberes pedagógicos de saberes didáticos, como a primeira. Defende que não há saberes senão pela apropriação do sujeito, como decorrentes de uma forma própria de interpretar o seu mundo:

não há saber senão para um sujeito; ou seja, os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito. A construção de saberes é processo e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito. Saberes pedagógicos são saberes que o professor elabora a partir de sua prática, em processos dialogantes e dialéticos, que permitem a reorganização da prática e dos próprios saberes. Portanto só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. (FRANCO, 2019, p. 53, grifos nossos)

Em suma, avaliamos que os estudos sobre os saberes profissionais mobilizados por docentes universitários em seu cotidiano de atuação profissional constituem-se como fonte fecunda para os estudos mais atuais no campo da formação de professores, colocando na berlinda a representação social historicamente constituída de que para ser um "bom professor" nesse nível de ensino basta, apenas,

o domínio dos saberes específicos e capacidades técnicas para sua transmissão aos estudantes. Os estudos sobre os saberes dos professores podem contribuir, ainda, para a sistematização de um repertório profissional, tão caro e essencial à conquista da profissionalidade da docência universitária na atualidade.

2 Aspectos metodológicos

No que concerne aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-formação de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Josso (2007, p. 421) define como pesquisa-formação a atividade de pesquisa 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.

Sobre o estudo de caso, caracteriza-se como uma categoria de pesquisa cujo objeto de análise se estuda profundamente, em múltiplas perspectivas. Visa conhecer o “como” e “porquê” do objeto de análise, evidenciando sua unidade e identidade própria. Os estudos de caso se assumem, assim, como particularistas, pois se debruçam sobre uma situação específica e procuram descobrir o que há de mais essencial e característico no fenômeno analisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2010).

Destacamos que, inicialmente, o projeto que subsidia esta investigação foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da universidade *locus* do estudo, sendo aprovada a sua realização por meio do protocolo CAAE 91060318.7.0000.0053. A investigação foi realizada em quatro distintas e complementares etapas (MOREIRA; SANTOS; SILVA, 2021). Contudo, neste artigo, concentraremos esforços de análise nos dados coletados na primeira fase, que aconteceu no mês de março do ano de 2018, na própria universidade *locus* do estudo.

Para a realização da coleta de dados da fase I, entramos em contato com todo o corpo docente do curso de Engenharia de Computação da universidade, via endereço eletrônico, convidando-os a participarem da proposta. Foram descritos no convite eletrônico os objetivos, etapas e possíveis contribuições da pesquisa-formação para o desenvolvimento profissional dos participantes. Do total de 40

docentes que compõem o quadro funcional do curso de graduação investigado, 8 decidiram participar da pesquisa, comparecendo ao encontro no dia e horário agendado. Os participantes consistiram em cinco professores e três professoras. Seis desses atuavam, no período da realização da pesquisa, como professores efetivos e dois como professores substitutos. No tocante à titulação dos docentes, apresentava-se um com pós-doutorado, quatro com doutorado e três com mestrado. A experiência como docente no ensino superior variou entre 1 e 19 anos, enquanto como tutor entre 1 e 15 anos.

Para o alcance do objetivo investigativo², aplicamos junto aos participantes o caso de ensino intitulado “*Os desafios profissionais do tutor Antônio*”, além de um questionário socioprofissional, composto por sete questões, que variavam entre objetivas e subjetivas. O referido caso de ensino, baseado em situações reais, descreve situações conflituosas e dilemas vividos por um professor-tutor que atua método PBL há, aproximadamente, dez anos. No relato, o participante descreve aspectos conflituosos, mais especificamente no que tange à mediação de conteúdos junto aos estudantes.

Na literatura especializada, há orientações de que os casos de ensino podem ser utilizados tanto como instrumentos formativos como investigativos, no âmbito da formação de professores. Os casos são conceituados como registros de situações da prática cotidiana, detalhadamente descritas, que, ao retratarem a prática pedagógica, permitem possibilitar que os professores reflitam sobre eventos ocorridos em um determinado contexto educativo (NONO; MIZUKAMI, 2004; NONO; MIZUKAMI, 2006).

Isso significa dizer que os casos de ensino apresentam situações práticas – a maneira pela qual um professor ensinou determinado assunto, ou o modo como lidou com dilemas da profissão ou resolveu um problema específico. Nono e Mizukami (2006) os conceituam como instâncias que revelam circunstâncias das práticas dos professores e, assim, oferecem a eles oportunidades para refletirem sobre situações cotidianas conflituosas. No que diz respeito às suas características, casos são o retrato de situações reais e/ou fictícias da prática pedagógica, e proporcionam oportunidades para que os docentes conheçam e pensem sobre situações específicas do seu *locus* de atuação profissional.

O encontro agendado com os participantes teve início no horário estipulado, sendo apresentados os objetivos e desdobramentos metodológicos da pesquisa, além das características dos casos de ensino/métodos de caso e suas contribuições em processos de formação e desenvolvimento profissional docente. O caso de ensino e o questionário utilizado para coleta de dados foram entregues de forma impressa aos participantes. Por sua vez, os participantes solicitaram o envio desses documentos para os seus endereços eletrônicos, o que prontamente foi atendido pelos pesquisadores. Estabeleceu-se o intervalo de quinze dias para que os colaboradores do estudo encaminhassem o material respondido para o e-mail dos pesquisadores. Os nomes dos colaboradores do estudo foram resguardados e, portanto, os que são aqui apresentados são fictícios.

Todos os casos de ensino e questionários enviados pelos participantes foram armazenados numa pasta do DROPBOX – serviço de armazenamento *online*, baseado no conceito de computação em nuvem, subsidiando a organização dos dados. Para a análise do *corpus* empírico produzido, foram empregados pressupostos da técnica de análise de conteúdo, envolvendo as três etapas propostas por Bardin (1977): a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

3 Resultados

Nesta seção do texto, são apresentadas as análises, inferências e problematizações empreendidas sobre os dados empíricos, assim como os resultados do processo investigativo. Desse modo, realiza-se um cotejamento da empiria com o quadro referencial adotado para a realização da pesquisa-formação.

3.1 Os (não) saberes didático-pedagógicos de professores tutores do método PBL;

Ao final do caso de ensino indicado na seção metodológica deste artigo, direcionamos o seguinte questionamento aos professores-tutores: em quais saberes profissionais o senhor(a) se fundamenta para resolver situações de natureza pedagógica nas sessões tutoriais do método PBL?

O tutor Marcelo, participante da pesquisa, indicou como elemento fundamental para qualquer profissional, na atualidade, saber trabalhar em grupo, ouvir os demais

colegas, apresentar ideias de maneira clara e objetiva e, além disso, saber aceitar quando sua ideia não é a mais apropriada para uma determinada situação. Nesse sentido, o referido tutor sinaliza, ainda, que essa é uma competência necessária para qualquer profissional, no mundo contemporâneo. Sendo assim, no seu depoimento, fica explícito que o seu papel como tutor é o de demonstrar aos estudantes o diferencial do método PBL que está, justamente, em resolver problemas por meio de trabalhos em grupo:

Eu acredito que todo profissional, **independentemente de sua área, precisa saber trabalhar em grupo, precisa saber ouvir e apresentar suas ideias de forma clara e objetiva, precisa aprender a aceitar quando sua ideia não é a melhor, enfim, tudo isso é trabalhado constantemente em uma sessão tutorial.** Portanto, o que eu busco como tutor, é mostrar aos alunos que um dos grandes diferenciais do PBL é o trabalho em grupo, e que se eles souberem aproveitar essa característica da metodologia, eles conseguirão resolver qualquer tipo de problema, pois um ajuda o outro, um resolve uma parte do problema e outro resolve outra, e no final, eles têm a solução completa (DEPOIMENTO DO PROFESSOR-TUTOR MARCELO, grifo nosso).

Podemos inferir, pelo depoimento do professor-tutor Marcelo, que a sua concepção de saberes profissionais perpassa por uma dimensão de competência profissional (saber trabalhar em grupo) e não especificamente na mobilização dos saberes pedagógicos e didáticos defendidos por D'Ávila (2017; 2018) e Franco (2019). Ainda conforme explicita D'Ávila (2016), cabe destacar que as questões subjetivas atinentes ao reconhecimento de seus próprios saberes possuem relação intrínseca com questões objetivas da organização política docente. Essa falta de reflexão sobre os saberes que mobilizam no seu fazer diário reverbera também sobre a organização política da categoria dos trabalhadores docentes universitários – mais conscientes de seu papel como profissionais da docência, maior identificação com a profissão e maior potencial de organização política.

No tocante ao excerto acima, escrito por Marcelo, pode-se elencar que sua prática pedagógica busca demonstrar aos estudantes que um dos principais diferenciais do método PBL é justamente o trabalho em grupo, aspecto que, na sua análise, é imprescindível para uma atuação profissional que atenda às demandas

emergentes. Já Loislene, outra participante da pesquisa, aponta lacunas em seu repertório de saberes didáticos e pedagógicos. Observemos o excerto a seguir:

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 (sic.) participei como ouvinte, promovidos por algumas das instituições na quais atuei/atuo e uma possível vocação para atuar como professor (DEPOIMENTO DA TUTORA LOISLENE, grifo nosso).

O depoimento escrito por Loislene é ilustrativo e instigante para esta investigação no sentido de apontar que os seus (não) saberes pedagógicos são baseados, exponencialmente, na experiência adquirida no exercício da profissão ou, também, por meio de modelos de professores que teve durante seu percurso formativo. Conforme explicita D'Ávila (2017), é necessário que os professores se conscientizem dos saberes que presidem o dia a dia da profissão docente. É necessário que se tenha clareza das habilidades, conhecimentos e posturas valorativas que estão na base das ações pedagógicas e didáticas presentes no exercício docente.

De acordo com Mizukami (2004), o processo de aprendizagem profissional da docência é complexo e não se encerra com a conclusão de cursos de formação. Assim, para a referida autora, o processo de socialização profissional, mesmo na condição de estudante, possui papel fundante no modo como os docentes exercem sua profissão. Nesse sentido, não é possível desconsiderar a influência de toda uma história escolar que impacta no modo como os professores exercem a sua profissão, cotidianamente. Contudo, determinados modelos carecem de problematização, pois, muitas vezes, não estão em acordo com o que se tem como expectativa para o magistério na atualidade. Tardif (2014, p. 24) destaca que “os professores são trabalhadores que ficaram imersos durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começaram a trabalhar” — fazendo uma alusão ao período escolar do professor. Para o autor, essa imersão no campo de atuação, mesmo antes de entrada no exercício da profissão, se expressa em crenças, representações e certezas sobre a prática docente.

Diante de tais aspectos, não deixamos de considerar a importância do saber experiencial e da socialização profissional como auxílios importantes para o exercício da docência no contexto do método PBL. Apesar disso, apontamos as limitações do saber experiencial como único subsídio para uma atuação docente que tenha consciência das suas finalidades e objetivos, conforme nos indica D'Ávila (2017).

Nesse contexto, Loislene evidencia, ainda, por meio de relatos escritos, que a formação acadêmica proporcionada pela pós-graduação pôde lhe proporcionar um aprofundamento muito maior no campo da pesquisa e nos elementos que a constitui, do que em uma formação pedagógica como requisito para o exercício da docência universitária. Observemos, atentamente, o excerto a seguir:

[...] durante minha formação no mestrado acadêmico, por exemplo, aprendi muito mais a ser pesquisadora do que professora – não havia disciplinas que abordassem conteúdos de pedagogia (DEPOIMENTO DA PROFESSORA LOISLENE).

O depoimento da tutora vai ao encontro das proposições defendidas pela literatura há, aproximadamente, duas décadas sobre a incipiência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação pedagógica de docentes para o ensino superior. Diversos pesquisadores brasileiros que se debruçam a estudar a temática da docência no ensino superior convergem em apontar o vazio nas propostas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para os aspectos temáticos ligados à docência e suas especificidades metodológicas e epistemológicas (CUNHA, 2008; SOARES, 2009).

Esse depoimento nos direciona para a análise de D'Ávila (2017) ao elencar que o processo didático levado a cabo por professores universitários, em geral, se ressentem da ausência de uma formação pedagógica mais consistente para o exercício da profissão. Há um desprezo tácito entre os acadêmicos pelos saberes pedagógico-didáticos, tidos como conhecimentos de menor importância. Ressaltem-se, também, a hegemonia do racionalismo acadêmico mencionado – o que na docência resulta em práticas extremamente tradicionais –, e o silenciamento da dimensão sensível e lúdica nas práticas de ensino.

Na maioria das vezes, são acrescentadas nas propostas e referenciais curriculares desses cursos, disciplinas denominadas de metodologia e/ou didática do ensino

superior que, em muitos momentos, apresentam técnicas para o ensino aos futuros docentes, contudo, sem promover uma discussão mais aprofundada dos aspectos ligados aos pressupostos filosóficos e epistemológicos que devem fundamentar o exercício do magistério (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; D'ÁVILA; LEAL, 2013).

Destacamos, nesse contexto, o estudo desenvolvido por Soares e Cunha (2010), que buscou analisar os regimentos e projetos pedagógicos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de universidades públicas situadas no estado da Bahia. As autoras realizaram entrevistas com coordenadores dos referidos programas de pós-graduação, buscando compreender a legitimidade e a aderência das propostas formativas na conformidade epistemológica da docência universitária. Nesse sentido, concluem sua investigação evidenciando que, mesmo nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ainda são incipientes as iniciativas para a consolidação da profissionalidade pedagógica dos fortes candidatos a docentes desse nível de ensino. Outro elemento digno de nota é o fato de que 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 que são bolsistas dessa agência de fomento. Apesar de louvável, tal iniciativa não atinge grande parte dos prováveis candidatos ao exercício do magistério superior, o que nos leva a problematizar a necessidade de revisões/direcionamentos no seu formato.

Desse modo, percebemos um hiato na dimensão pedagógica dos saberes profissionais da tutora Loislene. Tal aspecto mobiliza-nos a levantar a seguinte indagação: quais as implicações do exercício da docência baseado apenas no aspecto experiencial para a atuação profissional dessa tutora? D'Ávila (2013) destaca que a parca formação pedagógica dos docentes universitários acarreta, muitas vezes, em insegurança para o exercício da profissão, materializando-se em ações intuitivas, sem uma consciência explícita das finalidades e objetivos pelos quais as práticas pedagógicas são empreendidas no contexto acadêmico.

Ainda nessa vertente de discussão, colocamos em relevo o depoimento do tutor Kauã, que possui formação inicial em curso de licenciatura e destaca a importância de conhecimentos ligados à Didática, processos de avaliação da aprendizagem e

estratégias de ensino como elementos fundamentais para sua atuação docente no contexto das sessões tutoriais:

Tendo sido formado em Licenciatura, entendo que os conhecimentos de **didática** são úteis para as situações que ocorrem durante o tutorial, especialmente **estratégias de ensino e avaliação** (DEPOIMENTO DO PROFESSOR-TUTOR KAUÃ, grifos nossos).

Sem dúvidas, a Didática, enquanto ramo do conhecimento pedagógico que se debruça a tematizar, especificamente, o processo de ensino e, por consequência, as questões ligadas à aprendizagem, é de inegável importância para a atuação profissional dos docentes universitários (PIMENTA, 2012; FRANCO, 2014). Contudo, defendemos a perspectiva de uma Didática Fundamental, superando os resquícios da Didática Instrumental, que concebe esse campo epistemológico como um conjunto de receitas e modos de fazer prescritivos para o trabalho docente, conforme propõe Candau (2012). Assim, a Didática é aqui compreendida na acepção de Franco (2014) e Libâneo (2013) que a concebem como uma subárea, podemos dizer, um ramo da Pedagogia, que se debruça a estudar o ensino e suas finalidades sociais, técnicas, humanas e políticas. Franco (2014), ao realizar uma breve retrospectiva histórica da Didática no contexto brasileiro, aponta que esta foi revista e modificada, mudando sua perspectiva teórica na direção de superação de sua perspectiva tecnicista, buscando reafirmar a concepção do ensino como seu principal elemento norteador.

O tutor Kauã pontua, ainda, elementos importantes para o exercício do magistério, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e estratégias de ensino. Esses aspectos, sem dúvidas, devem integrar o saber pedagógico geral e, assim, ecoar em conjunto com a pesquisadora D'Ávila (2017), ao sinalizar que os saberes pedagógicos se referem à ação docente em amplo espectro. E os saberes didáticos se referem à ação didática, ao ensino. Essa separação é apenas uma abstração que se configura como uma tentativa de sistematização desses estudos para clarificar as proposições que devem caminhar os projetos de formação de professores, uma vez que, na ação docentes, estão, intimamente, interligadas. Presume-se, pelo depoimento do tutor Kauã, que o fato de ter passado por uma formação inicial em curso de licenciatura possibilitou-lhe o contato com questões importantes ligadas aos aspectos pedagógicos, o que lhe oferece um maior cabedal teórico para discutir sobre

o *metiér* da docência, referendando os saberes didáticos como elementos constituintes dessa atividade.

Lucas, outro participante da pesquisa, expõe que as decisões de natureza pedagógica que toma no contexto das sessões tutoriais estão baseadas, principalmente, em leituras que realizou sobre o método PBL e, também, nas orientações obtidas por meio de oficinas realizadas pelo colegiado do curso de Engenharia de Computação. O tutor menciona, inclusive, que já realizou pesquisas sobre o referido método, chegando, inclusive, a publicar os resultados de tais estudos por meio de artigos:

Nas leituras que fiz sobre PBL e na oficina que participei (realizada por professores da (omitido por questões éticas). **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 DO TUTOR LUCAS, grifo nosso).

Chama-nos a atenção, no excerto do depoimento do professor-tutor Lucas, assim como em relatos escritos de outros participantes da pesquisa, a capacidade de autodidatismo do docente, que busca, por meio de leituras e investimentos em capacitações, o auxílio para saber lidar com a proposta do método PBL. Até aqui, pudemos inferir pelos depoimentos dos participantes da investigação que os seus (não) saberes pedagógicos estão implicados, diretamente, à frágil formação pela qual passaram nos seus processos de profissionalização. Tal aspecto vai ao encontro do que salienta Cunha (2008), ao afirmar que os impasses vividos pelos docentes universitários dizem, cada vez menos, ao domínio do conhecimento de suas matérias, ainda que reconheça neles elemento fundamental para o seu profissionalismo. Nas palavras da própria autora,

[...] os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. [...] A docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação (CUNHA, 2008, p. 21).

De posse dos elementos apontados por Cunha (2008), indicamos que é, de fato, a teorização dos docentes universitários sobre as práticas pedagógicas que empreendem que lhes permitirá o exercício consciente das finalidades da profissão e, conseqüentemente, uma sólida profissionalidade docente. Torna-se premente, nesse contexto, que esses profissionais saibam teorizar sobre as suas práticas pedagógicas e tenham consciência dos fundamentos epistemológicos que a sustentam. Tal aspecto, certamente, terá incidência na constituição de uma nova identidade profissional para essa categoria. Compreendemos a identidade na perspectiva defendida por Pimenta (2014) que a define não como algo imutável ou que possa ser adquirido de modo externo. A identidade é aqui analisada numa perspectiva construcionista, historicamente situada. Nesse sentido, entendemos a construção da identidade como um “terreno” de lutas e disputas, isto é, construída a partir da “[...] significação social da profissão; da revisão das tradições e [...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, excertos dos relatos escritos elaborados pelas tutoras Ângela e Luzia coadunam com os depoimentos anteriores e corroboram, de fato, a importância que joga a autoformação e as trocas de experiências com os pares como elementos fundamentais nas tomadas de decisões que fazem no contexto de sessões tutoriais do método PBL:

[...] 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 DA PROFESSORA-TUTORA ÂNGELA, grifo nosso).

Realizo leituras esporádicas sobre o PBL, no entanto, não busco respostas específicas diante de situações problemas (DEPOIMENTO DA PROFESSORA-TUTORA LUZIA, grifo nosso).

Digno de nota é o fato de dois dos participantes da pesquisa, Lucas e Ângela, destacarem o fato de atuarem como pesquisadores, tendo como objeto de estudo o próprio método PBL. Isso pode significar uma oportunidade significativa para que esses docentes reflitam sobre a sua prática pedagógica mediante o uso do método PBL. De acordo com André (2012), tem sido difundida, na atualidade, a ideia de que

a pesquisa é um elemento estruturante na formação do professor, ou seja, de que os docentes devem se envolver em projetos de pesquisa nos contextos educacionais e em sala de aula, ou seja, a pesquisa sobre a própria prática.

Emerge, também, como importante subsídio para atuação docente das tutoras Ângela e Luzia, no contexto das sessões tutoriais, a experiência cotidiana, ou, como denomina Tardif (2014), o saber experiencial e a troca com os pares. Conforme já apontado anteriormente, validamos a importância desse saber para a atuação docente, porém, conforme indica Gauthier (2013, p.13), o que o torna limitado é o fato de que ele se baseia, apenas, em fatos, pressupostos e argumentos que não podem ser verificados mediante a utilização de métodos científicos. Portanto, se o que se busca é elevar a docência a um *status* profissional, torna-se necessária a validação da importância de conhecimentos profissionais que respaldem a *práxis* docente. Analisemos os depoimentos das participantes da pesquisa:

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 DA PROFESSORA-TUTORA ÂNGELA, grifo nosso).

Nestes momentos, **converso com os colegas tutores para tentar esclarecer a situação e contribuir para melhoria da prática pedagógica** (DEPOIMENTO DA PROFESSORA-TUTORA LUZIA, grifo nosso).

Um aspecto chama-nos bastante a atenção no depoimento da tutora Ângela: a reflexão como elemento que joga papel importante no modo como exerce a docência no contexto das sessões tutoriais. No depoimento da referida tutora, a reflexão sobre a prática pedagógica parece possibilitar-lhe a tomada de novas posturas diante das turmas no âmbito das sessões tutoriais:

Às vezes, ainda que tenhamos alguma ação momentânea, **é possível que algum acontecimento na sessão tutorial nos deixe tão incomodados que é preciso refletir posteriormente a respeito para, nas sessões subsequentes, agirmos novamente, a favor do bem comum, do grupo tutorial, ou reafirmando uma decisão, uma fala anterior, ou desfazendo o mal entendido, ou um conceito mal**

explicado, ou trazendo uma decisão do grupo de tutores para o problema/questão que se apresentou (DEPOIMENTO DA PROFESSORA-TUTORA ÂNGELA, grifo nosso).

De fato, a reflexão sobre a prática docente constitui-se em um tipo de estratégia importante para sua ressignificação e mudança e tem sido proposta por diversos estudiosos na atualidade (ZEICHER, 2014; IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido, o pedagogo estadunidense Donald Schön (2000) afirma que os problemas do mundo real não se apresentam aos profissionais de forma bem delineada. Assim, cada situação caracteriza-se por ser única e, por isso,

[...] transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p.17).

Nesse sentido, parece-nos que as situações de conflito relatadas pela tutora Ângela se aproximam do que Schön (2000) denomina de zonas indeterminadas da prática. Estas são aqui concebidas como um conjunto de situações conflituosas que escapam aos cânones da racionalidade técnica, isto é, que não são passíveis de resolução por meio de conhecimentos advindos de currículos prescritivos, propostos a partir de pressupostos fundamentados na razão e na aplicabilidade instrumental. Desse modo, é a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação que se constituem elementos fundamentais para uma atuação docente consciente dos aspectos que lhe orientam. Por seu turno, a racionalidade técnica se caracteriza por ser uma epistemologia derivada dos princípios positivistas, estando fundada nas origens da própria fundação da universidade moderna dedicada à pesquisa. Para tal perspectiva,

[...] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

Assim, inferimos, a partir das contribuições teóricas desenhadas por Schön (2000), e com base em excerto de depoimento da tutora Ângela que, de fato, a reflexão sobre a ação pedagógica constitui-se estratégia fundamental para sua mudança e ressignificação. As discussões empreendidas até aqui sinalizam a necessidade de se colocar em relevo a problematização em torno dos cursos *stricto sensu* em relação à dimensão formativa para garantir os saberes profissionais dos futuros professores universitários.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo geral compreender quais são os saberes didático-pedagógicos mobilizados por professores-tutores que atuam no método PBL do curso de Engenharia de Computação de uma universidade pública do estado da Bahia. Assim, retomamos a questão de pesquisa que orientou o desenvolvimento deste processo investigativo: qual o repertório de saberes didáticos e pedagógicos são mobilizados por professores-tutores de uma universidade pública baiana no processo de mediação didática no método PBL?

A partir das respostas emitidas pelos participantes da investigação, por meio do caso de ensino utilizado como instrumento de coleta de dados, podemos afirmar que o repertório de saberes didático-pedagógico dos tutores é frágil, isso porque percebe-se, nitidamente, que não há uma consciência por parte desses sujeitos dos pressupostos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam as suas tomadas de decisões no contexto do método PBL. Tal aspecto nos instiga a apontar a necessidade do delineamento de proposições formativas que busquem dirimir tais demandas, fazendo-os avançar nos seus processos de desenvolvimento profissional docente.

Com efeito, a percepção construída pelos professores-tutores evidenciam uma nítida contradição: embora considerem os saberes didático-pedagógicos importantes na sua ação docente como professores universitários, os depoimentos revelam que suas práticas pedagógicas estão ancoradas, sobretudo, nas memórias do período de estudante e nas experiências que daí emergem. Ademais, destacamos o fato dos docentes mencionarem a reflexão sobre a própria prática pedagógica como elemento fundante para a sua mudança e ressignificação no contexto das sessões tutoriais do

método PBL. Nesse quesito, corroboramos as ideias de Schön (2002) ao salientar a importância que possui a reflexão sobre a prática pedagógica enquanto elemento estruturante para sua ressignificação.

Por fim, apontamos a necessidade da consolidação de uma política de formação institucional no *locus* em que esses sujeitos desenvolvem suas atividades profissionais, a fim de contribuir com os seus processos de desenvolvimento profissional docente para atuação no contexto de uma metodologia ativa de aprendizagem.

Notas

*Jefferson da Silva Moreira é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduado em Pedagogia pela UEFS. Professor substituto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: jefferson.moreira@unifesp.br

**Aline Daiane Nunes Mascarenhas é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela UFBA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: aline_mascarenhas@hotmail.com

¹ Neste artigo, iremos utilizar a expressão PBL por ser a mais recorrente entre os participantes da pesquisa.

² Vide página 4.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. André, M. (Org.) 12^a ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Ulisses; SASTRE, Genovena. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

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

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. 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, Ministério da Educação e Cultura. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. 1996. Acesso em: jun. 2019.

BUENO, Patrícia Morales; FITZGERALD, Landa. Aprendizaje basado em problemas. **Theoria**, v. 13, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 181-203, out-dez, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. 01. ed. Araraquara: Junqueira Marins Editores, 2008.

D'ÁVILA, Cristina. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: **Profissão docente na Educação Superior**. D'ÁVILA, C. VEIGA, I. P. (Orgs.) 1. ed. Curitiba, PR, CRV, 2013.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafio. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Salvador**, v. 17, n. 30, jul./dez., 2008, págs. 33-41.

D'ÁVILA, Cristina. LEAL, Luiz Batista. Docência universitária e formação de professores: saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2013.

D'ÁVILA, Cristina. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: Veiga, I. P. A., Viana, C. Q., Silva, E. F., Machado, L. C. (Orgs.) **Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente**. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p. 67-78.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.

D'ÁVILA, Cristina. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Faced**, Salvador, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

FIALHO, Nadja; SOARES, Sandra. **Políticas de Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade**. In: **Políticas de Educação**

Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Fialho, N. H. (Org). Salvador: EDUFBA, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Doze temas da pedagogia:** as contribuições do pensamento em currículo e em didática. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169-189.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-6681.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. In: MARIN, Alda Junqueira et. al. (Orgs). Didática: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador : EDUFBA, 2019. 180 p.

GAUTHIER, Clemon. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GÓMEZ, Bernardo Restrepo. Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. **Revista Educación e Educadores**, vol. 8, 2005.

IGLESIAS, Juan. El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. **Revistas Perspectivas**, vol. XXXII, nº 3, Setembro, 2002.

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

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad:** de la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Édiva Sousa. **Desenvolvimento profissional de professores universitários**. XVI ENDIPE. Editora: Junqueira e Marin, Livro 02, p.6006-6013. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, Jefferson da Silva; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Conhecimentos profissionais mobilizados por professores engenheiros para gerir dilemas da prática pedagógica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 1, p. 124-141, 30 jun. 2017.

MOREIRA, Jefferson da Silva; SANTOS, David Moisés Barreto. A base de conhecimento para a docência de tutores do método *Problem-Based Learning* (PBL). **Revista Cocar**. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.599-621 ISSN: 2237-0315

MOREIRA, Jefferson da Silva; SANTOS, David Moisés Barreto; SILVA, Fabrício Oliveira da. Aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método *Problem-Based Learning*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 184-209, jan./mar. 2021.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria das Graças. Caso de ensino e conhecimentos profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de matemática na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **Anais do 12º ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, ENDIPE, Curitiba, 2004.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria das Graças. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

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

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Orgs.) 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M. I. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Luís Roberto Camargo. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005.

209f. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, Luís Roberto Camargo; MIZUKAMI, Maria das Graças. A perspectiva docente sobre uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) no ensino de engenharia. In: **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos, EdUFSCar, 2009.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MOREIRA, Jefferson da Silva. A busca da profissionalidade da docência no ensino superior. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p

SOARES, Sandra Regina. 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 [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2.

SOARES, Sandra; CUNHA, Maria Isabel da. Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.

STENHOUSE, Laurence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, Pannomica, 1991, p. 215 – 233.

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

TIBÉRIO, Iolana. F; ATTA, José Antonio; LICHTENSTEIN, Arnaldo. O aprendizado baseado em problemas – PBL. **Revista Médica** (São Paulo), 2003.

VASCONCELOS, Maura Maria Morita. **Contribuindo para a formação de professores universitários**: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). Docência universitária. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p.77-94.

ZEICHNER, Kenneth M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Recebido em: maio/2020
Aprovado em: maio/2021