



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

A Pedagogia Histórico-Crítica Contribui no Planejamento e Execução do Processo de Ensino e Aprendizagem e na Profissionalização Docente? Uma Pesquisa-Ação com Mestrandos de Contabilidade

SIDNEI CELERINO DA SILVA*Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)***FATIMA EDUARDA SCHMITK COLLE***Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)***SIMONE ZUCONELLI BONEMBERGER***Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)***UDO STRASSBURG***Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)*

Resumo

O estudo teve como objetivo geral analisar como uma proposta didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) contribui no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem e na profissionalização docente. A pesquisa foi classificada como explicativa, delimitada à área de Educação, com procedimento de pesquisa-ação, realizada em três etapas. A primeira com a elaboração do planejamento dos conteúdos da disciplina de Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis, ofertada no mestrado em Contabilidade, na modalidade remota em 2020, orientado pela proposta didática, denominada percurso didático Gaspariano. A segunda etapa, com a implementação do planejamento na prática docente. E a terceira ocorreu após a conclusão da disciplina, com a sondagem da percepção dos mestrandos e do docente. O estudo apresentou abordagem quantitativa dos resultados com estatística descritiva e, qualitativa com análise de conteúdo categorial. Constatou-se que a proposta didática orientada pela PHC contribui no planejamento do ensino, com a definição das ações a serem desenvolvidas em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a seleção de metodologias mais adequadas a cada conteúdo e seus respectivos objetivos. O processo cíclico e dialético de aprendizagem que ocorre, oportuniza trabalhar com profundidade os conteúdos, provocar a consciência crítica para atuação profissional e transformação da realidade. A didática PHC contribui com a profissionalização docente a medida que suscita um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor deixa de ter uma pedagogia espontânea e passa a construir uma posição de profissional da docência, ator social determinante na mudança da realidade.

Palavras chave: Pedagogia Histórico-Crítica, Profissionalização Docente, Planejamento do Ensino e Aprendizagem, Mestrado em Contabilidade.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Justificativa

O século XXI está sendo marcado por muitas mudanças no contexto dos negócios, na sociedade, no mundo do trabalho e, por consequência, na educação.

Nesta direção a *International Federation of Accountants* (IFAC, 2017) destaca que a mudança é uma característica significativa do ambiente de negócios e que a pressão para mudança vem de várias fontes, incluindo a globalização, os avanços da tecnologia, a complexidade dos negócios, as mudanças sociais e a expansão de grupos de *stakeholders*, incluindo reguladores e órgãos de fiscalização.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Pair (2005) salienta que a evolução das ideias, das ciências e da técnica teve grandes consequências para o trabalho e emprego, tais como: crescimento da automação, deslocamento do papel do homem da aplicação de normas para gestão de imprevistos, desenvolvimento do setor terciário, mudança na divisão internacional do trabalho e globalização econômica, facilitada pelos avanços das comunicações, crescimento da inovação e flexibilidade para enfrentar as concorrências e outras. Essas mudanças, que começam afetar todos os países, requerem a renovação das competências dos trabalhadores.

No contexto da educação, Demo (2006) crítica a postura inerte e de resistência da universidade, o ensino que não forma, pois é apenas reproduzido, a formação com tendência única para um reducionismo econômico, enquanto, no cenário atual o natural é a mudança e a nova geração de estudantes é não linear e colaborativa. Nessa perspectiva, desafia os professores a superação do instrucionismo (reproduzir treinamento para o mercado), a estruturar um currículo intensivo (foco na aprendizagem de temas amplos) e a fazer um balanço e colocar em xeque a razão de ser da universidade. Acrescenta Morin (2005), a existência de inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes fragmentados e as realidades ou problemas, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais e globais. Salienta o autor, o desafio não é uma mudança programática, mas, paradigmática de formação.

Nos cursos de Ciências Contábeis e outros bacharelados, de forma geral, não há investimentos continuados na profissionalização docente e o contato dos professores com disciplinas da didática/pedagogia ocorre na pós-graduação *stricto sensu*.

Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016), ao observar os componentes curriculares de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, nível mestrado e doutorado, em Contabilidade, constataram a existência de poucas disciplinas direcionadas a formação docente, que o pouco contato com a docência ocorre nos estágios e que o foco dos programas é a formação para pesquisa, com baixa atenção para a consolidação dos saberes pedagógicos dos futuros professores. Silva, Ferreira, Leal e Miranda (2019), ao analisarem a contribuição da disciplina Metodologia do Ensino, ofertada em um programa *stricto sensu* na área contábil, identificaram a importância para a profissionalização docente, seja inicial ou daqueles que já atuavam na docência universitária, e que a formação docente exige o aprimoramento contínuo das estratégias de ensino e discussões de temas como planejamento, currículo e processo de avaliação. Concluíram que há necessidade de sistematização da formação docente, principalmente, por meio da obrigatoriedade de disciplinas de caráter didático-pedagógico.

Para Nuñez, Ramalho e Ueharab (2009), as ideias e concepções que os professores têm sobre sua prática profissional definem um dado modelo de atuação profissional. Ainda, que a atividade profissional não é só fundamentada em novos conhecimentos, mas, também, na superação dialética do senso comum pedagógico e da racionalidade técnica. Dessa forma, as teorias (tradicional, técnica, construtivista, ativa e crítica) implícitas de ensino e aprendizagem devem passar ao plano do conhecimento profissional.

Um dos caminhos é o estudo das teorias pedagógicas e a aplicação no cotidiano da docência, para que explicita ao docente o impacto da concepção adotada na sua prática e formação dos estudantes. Assim, gradativamente, ocorre a superação da pedagogia espontânea. Nesta perspectiva, na linha da teoria crítica optou-se nesta pesquisa pelo estudo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Para Saviani (2011), na perspectiva da PHC, o trabalho educativo é o ato de construir, intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade, produzida historicamente e coletivamente. Para tanto, sugere a adoção de uma postura crítica, reflexiva e dialética dos sujeitos em sala de aula. Neste sentido, para Gasparin (2003), delinear uma concepção metodológica dialética do processo educativo, ou seja, uma didática para uma PHC envolve, entre outros elementos, a observação do ciclo prática-teoria-prática no percurso educativo.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Santos (2011) relata que uma formação docente assentada na perspectiva da PHC implica a própria humanização do professor. Uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico contribua para a transformação social. Acrescenta: um desafio que, ainda, permanece é visualizar como a PHC incorpora e supera as novas mudanças nas formas de trabalho, as novas concepções de ciência, as novas tecnologias de informação, a informatização da vida e do trabalho docente.

Neste sentido, Pereira (2015) aplicou os passos do percurso didático desenvolvido para a PHC, denominado Gaspariano, na orientação da prática docente no ensino superior. Para a autora, a prática social como ponto de partida da prática educativa, a instrumentalização, a problematização, a catarse e a prática social como ponto de chegada da prática educativa, são etapas que podem suscitar um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem no ensino superior e revigorar a relação docente-discente.

Neste contexto, o estudo justifica-se pela carência do professor universitário de formação didático-pedagógica, especificamente de conhecimento da dinâmica dos elementos do processo de ensino e aprendizagem, tais como o currículo, o planejamento e a avaliação. Ainda, o professor universitário apresenta uma pedagogia espontânea, a qual é sustentada em um misto de teorias implícitas e que precisam ser trabalhadas para que passem a ser objeto da consciência. O estudo da PHC pode possibilitar a tomada de consciência dessa perspectiva na prática docente. Ainda, o planejamento carece de intencionalidade e o percurso didático Gaspariano apresenta etapas que possibilitará reflexões mais profundas do processo de ensino e aprendizagem e perspectivas de atuação profissional do docente.

Diante do quadro de carência didático-pedagógica da maioria dos docentes do ensino superior, particularmente na área de negócios, de conhecimento de teorias educacionais e da relevância da profissionalização continuada para atuação mais efetiva na docência universitária no século XXI, o estudo apresenta como questão orientadora: como uma proposta didática orientada pela PHC pode contribuir no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem e na profissionalização docente?

Neste sentido a pesquisa apresenta uma ação geral, a qual visa analisar como uma proposta didática orientada pela PHC pode contribuir no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem e na profissionalização docente.

A pesquisa foi delimitada à área de Educação, com ênfase no assunto didática da PHC orientada pelas etapas do percurso Gaspariano, aplicados a conteúdos da disciplina Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis, ofertada no mestrado em Contabilidade de uma universidade pública localizada no Sul do Brasil, no ano de 2020.

O estudo está estruturado em cinco seções, principiando pela introdução, seguida da revisão da literatura e metodologia da pesquisa, descrição e discussão dos resultados e conclusões do estudo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

No estudo foram discutidos as tendências pedagógicas e os fundamentos teóricos e metodológicos da PHC, uma proposta didática para a PHC, orientações da taxonomia de Bloom para planejamento do processo de ensino e aprendizagem e contexto e perspectivas de profissionalização docente.

2.1 Tendências Pedagógicas e os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da PHC

Diversas tendências pedagógicas foram difundidas no Século XX no Brasil, seja com uma concepção liberal ou não-críticas do modelo social, entre elas a tradicional, escolanovista



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

e tecnicista, e as contra-hegemônicas, denominadas críticas, tais como a libertadora, a crítico-social dos conteúdos e a histórico-crítica. A Tabela 1, orientada por Saviani (1999), sintetiza essas tendências e o papel do professor, segundo Santos e Gasparin (2011).

Tabela 1 Tendências Pedagógicas e papel do professor

Tendências Pedagógicas	Papel do Professor
Tradicional	Cabe ao professor o domínio dos conteúdos culturais cognitivos e a transmissão aos alunos.
Escolanovista	Compete ao professor o domínio dos processos pedagógicos, a organização de situações de sala de aula e o estímulo e orientação da aprendizagem.
Tecnicista	Elaborar planos de ensino e a aplicação de técnicas e tecnologias de ensino. Foco nos recursos e no ensinar a fazer.
Libertadora	Em conjunto com o aluno é um construtor de conhecimento, por meio de diálogo contextualizado.
Crítico-social dos conteúdos	Cabe ao professor garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos e ruptura com essas experiências.
Histórico-crítica	Cabe ao professor mediar à aquisição dos instrumentos que possibilitam ao aluno o acesso ao saber elaborado, bem como a transformação de si e da realidade cotidiana. Ambos são sujeitos do processo de aprendizagem.

Fonte: N. O. B. Santos e J. L. Gasparin, 2011

Na tendência tradicional o foco do professor é no conteúdo, os escolanovistas focaram no aprender a aprender, enquanto, para os tecnicistas a ênfase é no domínio dos meios para garantir a eficácia e eficiência do ensino. As tendências contra-hegemônicas/críticas consideram o conhecimento construído socialmente e papel do professor a mediação da aprendizagem e transformação dos sujeitos e, por conseguinte, da realidade cotidiana. A escolha de uma das tendências, quase sempre, ocorre durante o período em que o docente foi aluno, assim, a prática docente é, em geral, orientada por uma pedagogia espontânea e permeada por acertos e erros.

Santos e Gasparin (2011), ao buscar resposta para algumas inquietações: Que formação de professor se faz necessária hoje? Que concepção de sociedade, de trabalho e de educação este deve ter? Entendem que isso depende da tendência pedagógica adotada em determinado tempo e espaço, contudo, salientam que as tendências liberais/reprodutivistas não têm dado resposta a formação necessária aos estudantes na contemporaneidade. Neste contexto, sugerem que a formação docente seja orientada pela PHC.

Gasparin (2003) apresenta que a PHC tem alicerce epistemológico na Teoria Dialética do Conhecimento e metodológico na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky. Destaca que os conhecimentos científicos necessitam ser reconstruídos em suas multidensões (científica, histórica, econômica, cultural, social, política, ideológica etc.), pois essa é a nova condição de vida humana, respondendo de forma teórica e prática aos desafios propostos. Essa nova forma pedagógica de agir deve privilegiar a contradição, a dúvida, a problematização, despojando os conteúdos de sua natureza objetiva e neutra. Assim, o ponto de partida do método será a realidade social mais ampla e o referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento.

Delineada uma epistemologia, o passo seguinte é construir uma concepção metodológica dialética do processo de ensino aprendizagem. Essa metodologia orientará o docente no planejamento e execução do projeto de ensino e as ações dos estudantes. Portanto, tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos. Essa tomada de consciência sobre a prática deve levar professor e aluno a busca de conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre o cotidiano, pois, possibilita passar do senso comum, única explicação da realidade, para os conceitos científicos que permitem a compreensão dessa realidade em suas dimensões. Para que isso aconteça é necessária a substituição da transmissão de conceitos prontos para atividades e atitudes de investigação, de reflexão crítica e de participação ativa



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

dos educandos na articulação dos conteúdos. Por fim, retorna-se a prática social para transformá-la (Gasparin, 2003).

Segundo Saviani (2017), cabe a teoria crítica da educação resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido, contribuindo para a alienação.

Como salienta Machado (2011), o cerne da escola encontra-se, ou deveria encontrar-se, na produção de significações. Para tanto, alimenta-se de dados ou informações, proveniente de seu exterior, gerados historicamente, continuamente e em permanente transformação, procurando construir conhecimento ou desenvolver a inteligência das futuras gerações.

O desafio posto aos professores requer uma concepção pedagógica que integre os conteúdos com a prática social dos sujeitos e a construção da consciência crítica para atuação profissional e transformação da realidade, como cidadãos. A seguir, são apresentadas as etapas e ações de uma proposta didática para a PHC.

2.2 Uma Proposta Didática Para a PHC

Os passos apresentados por Saviani (1999) para uma PHC, prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final foram estruturados por Gasparin (2003) em uma proposta didática, denominada percurso didático Gaspariano. A Tabela 2 apresenta as etapas e ações previstas nessa proposta.

Tabela 2 Etapas e ações da proposta didática de Gasparin para a PHC

PRÁTICA desenvolvimento inicial	TEORIA desenvolvimento imediato			PRÁTICA desenvolvimento esperado
Prática social inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo: unidades e tópicos	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) o que o estudante já sabe (visão empírica do conteúdo) b) desafio: o que gostaria de saber a mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas (conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, pedagógica, psicológica, filosófica, legal, moral, afetiva, cultural etc.).	2) Recursos humanos e materiais	2) Expressão da nova síntese (avaliação deve atender as dimensões trabalhadas e os objetivos)	2) Ações do estudante: Nova prática social do conteúdo ou de habilidades e valores.

Fonte: Adaptado de J. L. Gasparin, 2003.

As três fases do método dialético de construção do conhecimento, prática-teoria-prática, partindo do nível de desenvolvimento atual dos estudantes, trabalhando na zona de desenvolvimento imediato para chegar ao nível de desenvolvimento esperado, conforme Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, desdobram nas etapas prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

A prática social inicial é uma sensibilização e mobilização do aluno para construção do conhecimento escolar. Gasparin (2003) relata que os conteúdos escolares não interessam automaticamente aos aprendentes, portanto, é necessário relacioná-los ao contexto dos alunos, ao que eles sabem ou interessam saber sobre o assunto. Sem isso, não haverá interesse para uma aprendizagem significativa do aluno e, também, para uma prática docente significativa. Dentro da PHC podem ser visualizados, entre outros, dois encaminhamentos:

- a) anúncio dos conteúdos: consiste na apresentação dos tópicos da unidade que serão trabalhados e dos objetivos de aprendizagem;
- b) vivência cotidiana dos conteúdos: é o momento de ouvir o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais sobre os assuntos.

Esse é o momento de envolver o educando na construção ativa do seu conhecimento, portanto, é necessário levantar os interesses e relação do conteúdo escolar com o contexto dos estudantes. As respostas serão obtidas na fase de instrumentalização, que inicia com a problematização do assunto.

A problematização é a criação de um desafio para que o educando, por meio da sua ação, busque o conhecimento. É oportuno trabalhar com as grandes questões que desafiam a sociedade, contudo, deve ser selecionado o que é fundamental em cada área de conhecimento. Assim, orientado pela ementa ou lista de conteúdos predeterminados pelos órgãos reguladores, levantar as necessidades sociais e, em função delas, priorizar os conhecimentos historicamente produzidos que satisfaçam as exigências do grupo. Na fase da problematização há duas tarefas principais: identificação e discussão dos principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo e transformação dos desafios da prática social inicial em questões. Ainda, como a ciência é um produto social é necessário extrapolar a dimensão conceitual/científica e vincular as questões as dimensões histórica, econômica, social, política e outras, conforme o conteúdo (Gasparin, 2003).

A problematização é o momento de levantar, juntamente com os educandos, os questionamentos que direcionarão os estudos, ações e reflexões seguintes. Para aproximar o conteúdo da prática social, a exploração de dimensões, além da científica, é fundamental. Essas questões orientarão as ações didáticas, delineadas na etapa instrumentalização.

As ações didático-pedagógicas e recursos para a instrumentalização são definidos pela experiência do professor, conteúdo, interesse e necessidades dos estudantes e, principalmente, concepção teórico-metodológica, neste caso, a teoria histórico-cultural. Em suma, a tarefa do professor consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que aos alunos, por meio das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar *etc.* apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, constituindo uma nova síntese mais elaborada (Gasparin, 2003).

Quando o foco é a aprendizagem, alteram-se significativamente os papéis do professor e estudantes. O professor sai do centro e assume um papel de mediador, provocador, contraditor e orientador entre o conteúdo e o estudante. Torna-se unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo a responsabilidade social pela construção/reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade (Gasparin, 2003).

Os caminhos para o processo de aprendizagem, utilizados pela PHC partem sempre do aluno, conceitos cotidianos/empíricos, passa pela teoria e retorna a prática social ou cotidiano para transformá-la, a partir dos conhecimentos sistematizados.

O trabalho consiste em confrontar a dinâmica social com os conteúdos científicos, a fim de que os educandos se apropriem desse conhecimento e transformem-o em um instrumento de nova ação social. Para tanto, a instrumentalização divide-se: a) ações docentes e discentes: o professor como mediador e orientador e, b) recursos humanos e materiais: pessoas, equipamentos e materiais para integração (Gasparin, 2003).



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Fica evidente na instrumentalização a intencionalidade do professor, formar cidadãos autônomos para transformação da realidade. A catarse é uma nova posição do educando quanto ao conteúdo cotidiano e científico, teórico e prático. Significa a conclusão, o resumo do conteúdo que ele aprendeu, ou seja, é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu (Gasparin, 2003).

Para saber qual a conclusão do aluno é necessária a criação de condições para que ele demonstre o que aprendeu, que resolveu os problemas levantados no início, que os objetivos propostos para o conteúdo foram atingidos. Essa fase pode ser traduzida em dois momentos: elaboração teórica da nova síntese e expressão prática da nova síntese (Gasparin, 2003).

A catarse é o momento do estudante juntar os conhecimentos cotidianos ao científico e expressar o conhecimento sistematizado sobre o assunto. Na perspectiva da PHC, o passo seguinte é o retorno a prática social. Para Gasparin (2003), esta é a fase de transposição do conhecimento teórico para o prático, é a expressão mais forte que o estudante se apropriou do conteúdo, por isso, sabe e aplica, ou seja, é o momento do professor e aluno, juntos, definirem estratégias de como podem usar de modo mais significativo os conceitos no contexto de operações sociais práticas. Conforme o autor, a prática do período de formação, nos níveis fundamental, médio e superior, extrapola a dimensão acadêmica, porque a finalidade da escola, em todas as áreas, não é apenas preparar um profissional, mas formar um cidadão.

Observa-se que a vertente didática sugerida por Gasparin (2003) principia pela aproximação do conteúdo ao cotidiano dos educandos. Pela contextualização e sensibilização ao conteúdo. Seguida pela problematização da realidade. Assim, cada sujeito/grupo constrói e identifica-se com questões relevantes em diversas dimensões. O aprofundamento da teoria ocorre nas atividades planejadas pelo docente para cada assunto na fase de instrumentalização, finalizada com a catarse. Por fim, cada educando retorna a prática social com uma concepção mais sistematizada do assunto para interagir sobre ela.

O planejamento didático rigoroso do conteúdo é necessário em todas as etapas da proposta, principalmente, na instrumentalização.

2.3 Papel da Taxonomia de Bloom no Planejamento Didático do Processo de Ensino e Aprendizagem

Menegolla e Sant’Anna (2014), considerando a meta da educação a formação integral do ser humano, listam as seguintes etapas do planejamento: sondagem dos alunos, professor, escola e comunidade; definição dos objetivos; seleção dos conteúdos da disciplina; seleção dos procedimentos; seleção e organização dos recursos didáticos e do processo de avaliação.

Ferraz e Belhot (2010) relatam que a definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais, considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequados ao perfil profissional a ser formado direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura.

Neste contexto, um dos instrumentos existentes que pode vir a facilitar esse processo nos cursos superiores é a taxonomia proposta por Bloom *et al.* (1956), revisada por Anderson *et al.* (2001), que tem, explicitamente, como objetivo ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem (Ferraz & Belhot, 2010). A Tabela 3 apresenta as dimensões do conhecimento e processo cognitivo listadas na Taxonomia de Bloom revisada.

Tabela 3 Dimensões do conhecimento e processo cognitivo na Taxonomia de Bloom

Dimensão Conhecimento	Dimensão Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Factual	Objetivo 1					
Conceitual /		Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4		



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

princípios						
Procedural				Objetivo 4	Objetivo 5	
Metacognitivo				Objetivo 4	Objetivo 5	
	Conhecimentos		Competências		Habilidades	

Fonte: Adaptado de A. P. C. M.Ferraz e R. V. Belhot, 2010

Na tabela bidimensional, Tabela 3, a dimensão conhecimento pertence a coluna vertical e o processo cognitivo é apresentado na horizontal. Na intersecção das células são apresentados os objetivos específicos. Segundo Ferraz e Belhot (2010), a montagem da tabela deve começar a partir da definição dos objetivos específicos para um conteúdo ou curso. Ainda, um objetivo pode abranger mais de um tipo de conhecimento/processo cognitivo e não é necessário preencher todas as dimensões do conhecimento ou do processo cognitivo, embora a dimensão conhecimento seja mais rígida e hierárquica que o processo cognitivo.

Driscoll (2000) e Krathwohl (2002) *apud* Ferraz e Belhot (2010, p. 428) explicam os tipos de conhecimento:

- a) factual/efetivo: relacionado aos fatos e terminologias que não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos como apresentados na literatura;
- b) conceitual/princípios: relacionado à inter-relação dos elementos básicos num contexto mais elaborado. Geralmente abrange conhecimento de classificação, princípios, teorias e modelos;
- c) procedural: relacionado ao conhecimento de como realizar alguma coisa utilizando métodos, critérios e técnicas. Abrange o conhecimento de técnicas específicas, critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico;
- d) metacognitivo: consciência da amplitude e profundidade do conhecimento adquirido de um determinado conteúdo. Diferente do procedural que é específico, este é interdisciplinar. É um conhecimento amplo, usado para resolução de problemas ou escolha do melhor método, teoria e estrutura.

A taxonomia de Bloom orienta o planejamento dos objetivos educacionais, possibilitando maior clareza quanto às dimensões do conhecimento, os níveis do processo cognitivo e os resultados esperados para cada conteúdo. Neste sentido, Bloom *et al.* (1956) e Krathwohl (2002) *apud* Ferraz e Belhot (2010, p. 424) entendem que a taxonomia serviria, entre outros objetivos, como base para que cursos definam, de forma clara e específica, objetivos e currículos baseados nas necessidades e diretrizes contextual, regional, federal e individual (perfil do discente/curso) e na congruência dos objetivos educacionais, atividades planejadas e avaliação de uma unidade/conteúdo, curso ou currículo.

Para uma atuação docente efetiva, entre os elementos estão, o planejamento do conteúdo e o investimento contínuo em profissionalização, para possibilitar a construção de uma identidade profissional, assunto discutido na seção seguinte.

2.4 Contexto e Perspectivas de Profissionalização Docente

O contexto contemporâneo é marcado pela incerteza, contradições, dinamismo, crises e crescimento do risco e da complexidade em todas as áreas da vida. A educação é um fenômeno que sofre forte influência dos fatores políticos e econômicos em cada época. Assim, a maioria dos sujeitos que atuam nessa área encontram-se envolvidos em dilemas, contradições e necessitam, cada vez mais, de profissionalização para que possam desenvolver uma prática coerente com o seu tempo.

Borba, Ferri e Hostins (2004) relatam que a docência universitária se encontra, em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade. De um lado, estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e a crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico, o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente, excluindo dimensões fundamentais da formação de pessoas e de profissionais, tais como as dimensões ética e epistêmica.

Gomes e Casagrande (2002), ao enfatizar esse momento de crise da área da educação, afirmam que a racionalidade técnica, herdada do positivismo, segundo a qual a atividade profissional é sobretudo instrumental, que, ainda, predomina na maioria das escolas, já não atende às reais necessidades para a adequada formação dos jovens da cultura pós-moderna, com os quais temos nos deparado no desempenho da função docente.

Além dessas contradições, o professor, do nível superior, chega sem experiência, pois não há exigência legal de prática para atuação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, destaca no artigo 66 que a preparação para o magistério superior ocorrerá em nível de mestrado e doutorado, e que, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (artigo 65).

Slomski (2008) constatou em pesquisas na área contábil que, embora, 78% dos professores investigados tenham cursado a disciplina de Didática nos cursos de pós-graduação, quando indagados sobre como aprenderam a ministrar aulas no ensino superior, 45% responderam, em primeiro lugar, de forma intuitiva e autodidata; em segundo lugar, 55% utilizando as ferramentas de trabalho; 30%, em terceiro lugar, seguindo a rotina dos outros professores; 31%, em quarto lugar, em função da experiência como aluno e, apenas, 24,9%, em quinto lugar, frequentando cursos na área da didática do ensino superior.

Ainda, no contexto de Contabilidade, Laffin (2005) relata que o profissional contador vira professor, quase sempre, por meio de um convite/anúncio para atuar de forma temporária em uma área de sua especialização e ingressa sem qualquer experiência com a pesquisa ou formação profissional para a docência. Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) constaram que esse professor passa pela fase mais crítica no início da carreira, um a quatro anos, pois tem dificuldade para gerenciar o relacionamento com os alunos e o processo pedagógico e falta tempo para capacitação. Concluem que há necessidade de formação pedagógica para os docentes superarem os problemas que afligem os ingressantes na profissão.

Isaia e Bolzan (2004) relatam que fica evidente a não valorização da preparação para a docência no ensino superior, ao ingressar e para elevação na carreira considera-se a titulação e a produção científica na área específica, mas, isso não garante um ensino de qualidade.

Os professores da área contábil e outros bacharelados não têm contato com disciplinas da educação durante a graduação e na pós-graduação ou o contato é rápido e não possibilita a construção de uma identidade profissional para a docência. Assim, enfrentam problemas e dilemas durante sua carreira, principalmente nas fases iniciais do ciclo de vida profissional. A atuação docente é solitária e a elevação na carreira ocorre, principalmente, pela pesquisa. Esse quadro demonstra a carência de formação para docência e a necessidade de investimento continuado na profissionalização durante a carreira no ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2011) relatam que alguns paradoxos permeiam o cotidiano do docente na sociedade da informação, tais como, esperam dos docentes que sejam lideranças aceleradoras do desenvolvimento e da cultura e elemento de resistência aos riscos e ameaças a igualdade, a comunidade e a vida pública. Neste contexto, o professor como catalisador da sociedade do conhecimento precisará construir um profissionalismo, no qual: promova um aprendizado cognitivo profundo; sejam comprometidos com a aprendizagem profissional contínua; aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; trabalhem e aprendam com seus pares; desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar e construam nas escolas organizações de aprendizagem.

Além do elemento cognitivo, listado acima, também precisam investir em aspectos sociais, emocionais e afetivos, como elementos de resistência, tais como: promover a



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

aprendizagem e o comprometimento social e emocional; comprometer-se com o desenvolvimento contínuo, tanto do aspecto profissional quanto do pessoal; aprender a relacionar, construindo relações fortes e duradouras; trabalhar e aprender em grupos cooperativos (Pimenta & Anastasiou, 2011).

Neste sentido, Isaia e Bolzan (2004) levantam dois questionamentos para tecer reflexões sobre profissionalização docente: como se aprende a ser professor? como se constrói o conhecimento necessário para este aprender? Concluem que não existe uma fórmula única para formação de professores, mas mecanismos ou possíveis caminhos para consecução desse processo. A trajetória de formação deve ocorrer no cotidiano do docente, com base na reflexão da teoria no contexto de ação do docente e do pesquisar o como ser professor. A formação pode ocorrer em nível de instituição ou pessoal, por meio de redes de interações e mediações para construção de um novo saber pedagógico e epistemológico compartilhado.

Observa-se a necessidade de uma postura docente comprometida com a profissionalização docente. Compete aos professores adotarem uma conduta permanente de reflexão crítica sobre a prática, com base no campo teórico da educação e por meio de redes de interação e mediação, de maneira que possam, gradativamente, reconfigurar a identidade profissional institucionalizada e, assim, construir uma prática docente mais coerente com o contexto contemporâneo e que carece, cada vez mais, de uma postura crítica e reflexiva dos sujeitos. Em síntese, somos desafiados a uma mudança paradigmática, ou seja, um olhar epistemológico sobre o cotidiano e formação do docente.

3 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se por uma pesquisa explicativa, quanto aos objetivos, e pesquisa-ação, quanto aos procedimentos, pois, objetiva compreender como uma proposta didática orientada pela PHC pode contribuir no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem e na profissionalização docente. Ainda, discute os resultados orientado pelas abordagens qualitativa e quantitativa.

Tripp (2005) apresenta o seguinte ciclo básico da pesquisa-ação:

- a) planejamento: da mudança na prática e da avaliação dos resultados;
- b) implementação: da mudança na prática e da produção dos dados;
- c) avaliação: da mudança da prática e do processo de investigação-ação.

A construção da pesquisa começou pelo reconhecimento da necessidade de superação do paradigma dominante no ensino superior em Contabilidade, no qual, em geral, os docentes adotam uma pedagogia empírica com uma concepção técnica e acadêmica, oriunda do período em que foram estudantes. Após ministração da disciplina por quatro anos e constatação que os mestrandos chegavam e, às vezes, concluíam a disciplina com a concepção citada, identificamos a urgência dessa ruptura e que um dos caminhos seria pela implementação de uma concepção orientada pela PHC. Durante o período de seis meses, licença sabática do docente da disciplina, foram aprofundados os estudos sobre a PHC e elaborado o planejamento das unidades/conteúdos a serem ministradas no semestre seguinte e, orientado pelas pesquisas de Vaccas (2012) e Gasparin (2003) construímos o instrumento para avaliação da prática implementada.

O planejamento de cada unidade foi orientado por metodologias ativas, entre elas, grupo de observação e verbalização (GO e GV), debate, painel integrado, *Design Thinking* e *Problem-Based Learning* (PBL) e atividades de aplicação/aprendizagem.

Na fase de implementação foi estruturado o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no moodle, conforme cada etapa a ser percorrida no desenvolvimento da proposta didática orientada pela PHC. No AVA foram postados os objetivos, orientados pela taxonomia de Bloom revisada, e as atividades das etapas da PHC para cada unidade/conteúdo, conforme exemplo da Tabela 4, seção 4.1. Além de artigos, capítulos de livros, vídeos, *links*



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

para páginas da *internet* e outros materiais para estudo; fóruns para identificação do conhecimento prévio e interesses dos estudantes e socialização de questões-problema e das sínteses e respostas aos problemas escolhidos e roteiro das atividades de aplicação. A disciplina foi ministrada durante a pandemia de Covid-19 de forma remota com auxílio do *Microsoft Teams*. Foram realizados oito encontros síncronos de quatro horas, sendo cada encontro com intervalo de 15 dias durante os meses de agosto a novembro de 2020.

Para avaliação da prática implementada na pesquisa-ação, após a conclusão da disciplina, os 12 mestrandos que cursaram a disciplina e o docente responderam o instrumento de coleta de dados aplicado via *google forms*. O instrumento foi segregado em três partes. A seção um apresenta questões que identificaram os respondentes, tais como gênero, idade, atuação profissional, formação e atuação na docência. A seção dois, planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem na disciplina, apresenta questões objetivas. As questões objetivas usam escala de frequência *Likert*, pontuação 0 a 7, e abrangem a avaliação dos elementos essenciais ao planejamento e a pertinência das etapas da PHC. As questões abertas, seção três, abordaram a avaliação da concepção orientada pela PHC e as contribuições da proposta didática no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem e na profissionalização para a docência.

O estudo apresenta análises quantitativas e qualitativas dos resultados. As análises quantitativas utilizaram medidas da estatística descritiva, tais como frequências absoluta e relativa, média e desvio padrão.

As análises qualitativas foram extraídas das questões dissertativas apresentadas na seção três do questionário. Para categorização da frequência das respostas das questões dissertativas dos questionários foi empregada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) e o *software* Atlas.TI. O estudo empregou para este fim a análise categorial, ou seja, a segregação das respostas das questões abertas em unidades semânticas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seção foi organizada em três etapas. Na primeira foi apresentado o planejamento de uma unidade/conteúdo da disciplina Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis orientado pela PHC; na seguinte foram discutidas as contribuições da proposta didática orientada pela PHC no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem e, por fim, as contribuições da proposta didática na profissionalização docente.

4.1 Planejamento dos Conteúdos/Unidades Orientado pela PHC

A seção apresenta, como exemplo, o planejamento de um conteúdo/unidade da disciplina Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis ofertada no mestrado em Contabilidade, disciplina obrigatória, com carga horária de 30 horas, na perspectiva da PHC. Os seguintes conteúdos são discutidos na disciplina: estudantes universitários, currículo, conteúdos e planejamento didático, modalidades didáticas e recursos de apoio, professor universitário e avaliação educacional. Como exemplo, nesta pesquisa, foi apresentado o planejamento da unidade estudantes universitários (TABELA 4).

Tabela 4 Objetivos, etapas e atividades planejados para a unidade estudantes universitários na perspectiva da PHC

Ano letivo: 2020	Semestre: 2º semestre	Turma: 2020
Carga horária*: seis horas em sala e dez horas extraclasse (cinco de estudo e cinco da atividade de aprendizagem/aplicação).		
Objetivo Geral: possibilitar a tomada de consciência da realidade dos acadêmicos, orientado pela PHC, e pensar caminhos para gestão da sala de aula e de uma formação profissional e cidadã mais crítica.		
Objetivos Específicos, orientados pela Taxonomia de Bloom revisada:		



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

- a) entender: conhecer, cientificamente, as características geracionais, de gestão da vida acadêmica e dificuldades enfrentadas pelos estudantes do ensino superior;
- b) entender: compreender, cientificamente, as características dos paradigmas educacionais pedagógico, andragógico e heutagógico e a necessidade de superação de um processo pedagógico para processos mais autônomos no ensino superior;
- c) analisar: analisar o perfil dos estudantes de Contabilidade para tomar consciência da realidade social, econômica, demográfica, cultural e de gestão da vida acadêmica;
- d) analisar: distinguir as qualidades a serem aproveitadas e lacunas que precisam ser supridas para gestão da sala de aula e formação do estudante;
- e) avaliar: julgar quais conhecimentos, habilidades e valores devem ser defendidos em sua formação;
- f) criar: construir metas, não apenas para a formação profissional, mas de uma sociedade mais consciente e crítica, a qual neste momento está profundamente ameaçada (Santos Neto & Franco, 2010).

Dimensão Conhecimento	Dimensão Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Factual						
Conceitual		Objetivos A e B				
Procedural				Objetivos C e D	Objetivo E	Objetivo F
Metacognitivo				Objetivos C e D	Objetivo E	Objetivo F
	Conhecimentos		Competências		Habilidades	

Etapa 1: Prática Social Inicial**a) Anúncio dos Conteúdos: Unidade e Tópicos**

2 Estudantes Universitários

2.1 Características das Gerações Baby Boomer, X, Y e Z

2.2 Estilos de Aprendizagem

2.3 Procrastinação, autorregulação, motivações, comprometimento, presenteísmo, dificuldades e indisciplina;

2.4 Pedagogia, Andragogia e Heutagogia

2.5 Classificações dos Estudantes

2.6 Perfil dos Estudantes de Contabilidade

b) Vivência Cotidiana dos ConteúdosO que os estudantes já sabem

Questões gerais: Quais as características gerais dos nossos estudantes universitários? Qual o perfil social, econômico, demográfico e cultural dos estudantes? Como é a gestão da vida acadêmica? Quais as qualidades podem ser observadas no perfil dos estudantes? Quais lacunas ou dificuldades precisam ser consideradas na formação? Como gerenciar a sala de aula e formação nesse contexto?

O que os estudantes gostariam de saber a mais?

Planejamento: incluir essa etapa em um fórum no moodle antes das leituras, questionar os estudantes em sala e registrar as respostas no quadro ou registro próprio do docente. Para o ano letivo 2020 foi adotado o fórum, seguido de ponderações em aula das respostas e do que gostariam de saber a mais.

Texto do fórum - abertura: Registre o que você sabe sobre o assunto (estudantes universitários) e o que gostaria de saber a mais.

Texto do fórum – orientação para desenvolvimento da atividade: Lista de questões gerais. (listar as questões)

Atividade individual: Antes das leituras, orientado pelas questões acima ou outras, pondere o que você sabe sobre o conteúdo. Em seguida, relate o que gostaria de saber a mais. (Fórum sem nota).

Etapa 2: Problematização (Teoria - Zona de desenvolvimento imediato do educando)

Ações da etapa:

a) identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.b) dimensões do conteúdo a serem trabalhadas (conceitual, científica, social, afetiva, psicológica, pedagógica etc.).**Exemplos de dimensões e problematização elaboradas pelo docente para o ano letivo 2020:**

a) conceitual e científica: quais as principais características das gerações de estudante? O que são estilos de aprendizagem? Como a procrastinação, autorregulação, motivações (intrínseca e extrínseca), comprometimento, presenteísmo impactam na gestão da vida acadêmica e no aprendizado? Quais as diferenças entre Pedagogia, Andragogia e Heutagogia?

b) social e cultural: como aspectos sociais, econômicos e demográficos influenciam no aprendizado dos estudantes? Como o comportamento geracional impacta na formação dos estudantes?

c) afetiva e psicológica: como o relacionamento interpessoal entre professor e os estudantes pode impactar no



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

<p>comprometimento e aprendizado dos educandos?</p> <p>d) andragógica: como gerenciar a sala de aula e a formação dos estudantes no contexto observado?</p> <p>e) social: Quais conhecimentos, habilidades e valores precisam ser defendidos na sua formação profissional e cidadã?</p> <p>Planejamento: Após a leitura dos tópicos, orientado pelas dimensões que o tema comporta (conceitual, científica, social, andragógica, psicológica, afetiva <i>etc.</i>), elabore questões problematizadoras e classifique-as na respectiva dimensão. Elabore, no mínimo, duas questões. Postar as questões elaboradas pelo professor para o ano 2020. Obs.: incluir esta etapa no fórum no moodle ou abrir espaço em sala após as leituras para construção dos problemas. <u>No ano letivo 2020 foi adotado o fórum e discussão dos problemas em aula.</u> Texto do fórum - Título: Socialize as questões problematizadoras elaboradas sobre o assunto Texto do fórum – orientações para desenvolvimento da atividade: Problemas apresentados pelo docente para o ano 2020 (listar os problemas). Atividade individual: Após as leituras, orientado pelas dimensões que o tema comporta (conceitual, científica, social, andragógica, psicológica <i>etc.</i>), elabore questões problematizadoras e classifique-as na respectiva dimensão. Elabore, no mínimo, duas questões. (Fórum sem nota)</p>
<p>Etapa 3: Instrumentalização (Teoria - Zona de desenvolvimento imediato do educando)</p> <p>Ações dessa etapa: a) <u>ações docentes e discentes para construção do conhecimento;</u> b) <u>recursos humanos e materiais.</u></p> <p>Planejamento: a) listar os objetivos específicos (orientados pela Taxonomia de Bloom revisada); b) listar os conteúdos da unidade; c) lista de dimensões apresentadas na problematização: conceitual, científica, social, cultural, afetiva, psicológica e andragógica; d) ações: - conversa sobre a prática social inicial e problematização construída pelos estudantes no fórum no moodle (30 minutos) ; - abertura e debate dos conceitos, orientado por grupo de verbalização e observação (seis equipes, três de GV e três de GO), sendo 20 minutos para cada grupo de GV e 10 minutos de GO; - atividade de aprendizagem/aplicação, conforme roteiro, pesquisa de campo sobre perfil dos estudantes de Contabilidade, orientada pelos problemas apresentados pelo docente ou, preferencialmente, problemas elaborados pelos grupos (três equipes de quatro membros cada). Tempo de 25 minutos para cada grupo discutir os resultados com ênfase na catarse e resposta ao problema. Além, de dez minutos para questionamento e ponderações pelo docente e membros dos demais grupos; e) recursos: plataforma <i>moodle</i>, Microsoft <i>teams</i>, artigos e outros materiais para leitura, computador, <i>internet</i> e pesquisa de campo.</p>
<p>Etapa 4: Catarse (Teoria - Zona de desenvolvimento imediato do educando)</p> <p>Ações dessa etapa: a) <u>elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta;</u> b) <u>expressão da síntese (avaliação deve atender as dimensões trabalhadas e os objetivos).</u></p> <p>Planejamento: as atividades de debate, orientada por GV e GO, e de aprendizagem/aplicação serão orientadas para fechamento com a nova síntese sobre o assunto e resposta ao(s) problema(s) escolhido(s) pelos estudantes. Será atribuída nota para atividade de aprendizagem/aplicação, juntamente com o fórum final.</p>
<p>Etapa 5 : Prática Social Final do Conteúdo</p> <p>Ações dessa etapa: a) <u>intenções do aluno. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir;</u> b) <u>ações do estudante: Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e valores.</u></p> <p>Planejamento: no fechamento de cada atividade de aprendizagem/aplicação será requerida uma reflexão final sobre o assunto. Ponderando as intenções e, possíveis, ações dos mestrandos: Questões:quais as intenções do grupo diante dessa realidade? Que ações podem ser pensadas nesse sentido, seja na gestão da sala, no relacionamento com os estudantes, no aumento da motivação intrínseca e comprometimento ou para suprir as lacunas e dificuldades? Ainda, serão analisadas as dissertações postadas no fórum e atribuída nota as atividades. Incluir um fórum para que cada grupo insira a nova síntese sobre o assunto e resposta(s) ao(s) problema(s) escolhido(s). Na resposta ao problema pensar caminhos e ações para por em prática o conteúdo. Título do fórum: Socialize a síntese do conteúdo e resposta(s) ao(s) problema(s) escolhidos. Texto para desenvolvimento da atividade: (Atividade coletiva – grupo da atividade de aprendizagem/aplicação) Após o desenvolvimento da atividade de aprendizagem pelo grupo, faça uma, breve, dissertação destacando a</p>



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

nova síntese sobre o conteúdo e resposta ao(s) problema(s) escolhido(s). Será atribuída nota ao fórum, juntamente com a reflexão final/fechamento da atividade de aprendizagem/aplicação (25% do total da nota). Ainda, comente a atividade socializada por outro grupo.

Fonte: Os autores (2020).

No planejamento da unidade estudantes universitários, orientado pela PHC e Taxonomia de Bloom, os objetivos específicos A e B focalizam o domínio dos principais conceitos sobre o assunto, enquanto, os objetivos C ao F foram postos em um nível cognitivo mais profundo e intersectam com os conhecimentos procedural e metacognitivo, pois, espera-se dos estudantes que na atividades de discussão e aplicação busquem conhecimentos interdisciplinares para solução dos problemas apresentados pelo docente ou, principalmente, para aqueles elaborados pelos mestrandos.

Observa-se que a taxonomia de Bloom demonstra os níveis de conhecimento e de processo cognitivo esperado com os objetivos educacionais planejados para cada unidade da disciplina, enquanto, as etapas da proposta didática possibilitam a condução dos estudantes da prática social inicial, senso comum, passando pela teoria, problematização, instrumentalização e catarse, até a nova prática social, em que há a expectativa de uma compreensão mais aprofundada do assunto e possibilidade de transformação da realidade. Percebe-se um processo cíclico e dialético entre as etapas da proposta didática, pois, assim como a problematização orienta a instrumentalização dos conteúdos e síntese/catarse das discussões, fortalece a sensibilidade e significado do conteúdo no cotidiano dos mestrandos e realidade atual, salientados na prática social inicial e final.

Neste sentido, Pereira (2015) relata que a problematização apresenta uma articulação com as demais etapas. Assim, o processo, planejado com base na PHC, pode ser ressignificado, porque cada etapa do percurso é marcada pela dialética, que consiste numa espécie de fio condutor que liga uma etapa a outra, intensificando os questionamentos, as relações interdisciplinares e as dimensões dos conteúdos.

4.2 Percepções da Contribuição da Proposta no Planejamento e Execução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva dos Mestrandos e Docente

O levantamento das percepções principiou pela identificação do perfil dos respondentes, seguido de uma lista de elementos que são considerados essenciais para o planejamento do ensino e etapas da proposta didática na perspectiva da PHC.

Sobre o perfil dos mestrandos, 58% são mulheres (7 respondentes) e 42% são homens (5 respondentes). A idade dos mestrandos varia entre 23 e 50 anos: 58% possuem idade entre 23 e 30 anos; 33% possuem idade entre 31 e 49 anos e 8% com 50 anos de idade. Todos os respondentes possuem formação superior em Ciências Contábeis e 75% destes atuam na área contábil, 17% atuam como auxiliar administrativo e 8% são bolsistas. Cabe destacar que 92% dos mestrandos não atuam no magistério. Além disso, 50% dos respondentes possuem especialização em áreas relacionadas à contabilidade.

Para avaliação dos elementos essenciais ao planejamento do ensino, os respondentes indicaram o grau de concordância com o enunciado em uma escala de 0 a 7, em que 0 significa discordo totalmente e 7 concordo totalmente, conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5 Elementos considerados essenciais ao planejamento do ensino

Elementos Essenciais ao Planejamento	0		1		2		3		4		5		6		7		Média	Erro padrão
	n°	%	n°	%														
a) os objetivos de ensino apresentados para cada conteúdo estavam claros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	4	33	7	58	6,50	0,19



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

b) os objetivos de ensino foram atingidos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	4	33	7	58	6,50	0,19
c) os interesses dos estudantes/mestrandos foram considerados no planejamento do ensino.	0	0	0	0	0	0	1	8	1	8	2	17	2	17	6	50	5,92	0,40
d) o tempo previsto para cada conteúdo foi suficiente para atingir os objetivos.	0	0	0	0	2	17	1	8	0	0	1	8	5	42	3	25	5,25	0,54
e) as modalidades didáticas estavam alinhadas aos objetivos de ensino previstos para cada conteúdo.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	3	25	8	67	6,58	0,19
f) o professor demonstrou domínio dos conteúdos planejados.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	11	92	6,92	0,08
g) o professor apresenta conhecimento da forma de ensinar os conteúdos aos estudantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	11	92	6,92	0,08

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Em relação a percepção dos mestrandos sobre os elementos que são considerados essenciais para o planejamento do ensino (sujeitos, gestão do tempo, estratégias de ensino, conteúdo), ficou evidente que eles estavam presentes no planejamento e execução da disciplina, pois 91% dos respondentes concordam que os objetivos de ensino apresentados para cada conteúdo estavam claros e que foram atingidos e 92% dos mestrandos concordam que as modalidades didáticas estavam alinhadas aos objetivos de ensino previstos para cada conteúdo. Além disso, 100% dos mestrandos concordam que o professor demonstrou domínio dos conteúdos planejados e que apresenta conhecimento da forma de ensinar os conteúdos aos estudantes, corroborando os achados do estudo de Pereira (2015), pois a prática social como ponto de partida, a instrumentalização, a problematização, a catarse e a prática social como ponto de chegada da prática educativa, suscitaram um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem no ensino superior e revigoraram a relação docente-discente.

Por outro lado, 25% dos respondentes discordam que o tempo previsto para cada conteúdo foi suficiente para atingir os objetivos e 8% discordam que os interesses dos mestrandos foram considerados no planejamento do ensino.

A Tabela 6 apresenta a percepção dos mestrandos acerca das Etapas do Percorso didático Gaspariano ou da proposta Didática da PHC:

Tabela 6 Etapas do percurso didático Gaspariano ou da Proposta Didática da PHC

Etapas do percurso didático Gaspariano ou da proposta didática da PHC	0		1		2		3		4		5		6		7		Erro Média Padrão	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%												
a) os elementos prática inicial-teoria-prática social final mostram-se coerente com o contexto educacional atual.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	3	25	8	67	6,58	0,19
b) a retomada da prática social inicial do estudante é fundamental para que o conhecimento tenha significado.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	17	3	25	7	58	6,42	0,23
c) as etapas da teoria (problematização, instrumentalização e catarse), mostraram-se adequadas para a construção do conhecimento teórico de cada conteúdo.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	3	25	8	67	6,58	0,19
d) a prática social final foi essencial para demonstrar a responsabilidade social da educação e, por consequência, dos estudantes e professor.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	4	33	7	58	6,50	0,19

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Ficou evidente que as Etapas da Proposta Didática da PHC foram percorridas e percebidas pelos discentes, pois, os mestrandos concordam/concordam totalmente que os elementos prática inicial-teoria-prática social final mostram-se coerentes com o contexto educacional atual. A retomada da prática social inicial do estudante é fundamental para que o conhecimento tenha significado; as etapas da teoria (problematização, instrumentalização e catarse), mostraram-se adequadas para a construção do conhecimento teórico de cada conteúdo; a prática social final foi essencial para demonstrar a responsabilidade social da educação e, por consequência, dos estudantes e professor, uma vez que em cada etapa 100% dos mestrandos assinalaram suas respostas nas escalas de 5 a 7.

Este achado corrobora o estudo de Santos (2011), de que uma formação docente assentada na perspectiva da PHC implica a própria humanização do professor. Outro achado relevante, elencado por Santos (2011) como um desafio, consiste na percepção de que a PHC incorpora as novas tecnologias de informação no trabalho docente, uma vez, que a disciplina foi planejada, estruturada e realizada mediante plataforma *on-line* de ensino e aulas por vídeo.

Os mestrandos perceberam que a proposta didática da PHC contribui de maneira eficiente no planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Explicações como: *“ofereceu benefícios para a organização e fortalecimento do trabalho colaborativo entre os discentes...proporcionando, desse modo, um processo de ensino e aprendizagem focado na partilha de informações... (Mestrando 7, 26 anos); “possibilitou uma organização no processo de aprendizagem refletindo inicialmente o que sabíamos... e por fim... a formulação da nova concepção sobre o assunto discutido”(Mestrando 11, 23 anos); “contribui... para avaliarmos a nossa evolução antes e depois dos estudos dos conteúdos”(Mestrando 5, 28 anos); “Contribuíram no melhor entendimento dos conteúdos e envolvimento dos alunos”(Mestrando 4, 30 anos); “o material e a forma proposta para reflexão e assimilação foram os aspectos que mais contribuíram”(Mestrando 10, 29 anos), demonstram a coerência e pertinência da proposta didática da PHC. É notável que se fizeram presentes nesse processo: o trabalho colaborativo, a partilha de informações, a percepção da evolução em conhecimento sobre o assunto discutido e o envolvimento dos alunos com a proposta.*

Para o docente, a proposta didática, orientada pela PHC, *“possibilitou maior clareza nas ações a serem desenvolvidas em cada etapa do percurso formativo. Assim, contribuiu na intencionalidade que é transformação dos sujeitos e, por conseguinte, da realidade. Na execução, possibilitou a configuração dos requisitos prévios que os mestrandos cumpriram antes, durante e após a aula no ambiente virtual de aprendizagem, plataforma moodle. Possibilitou o resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes e interesses, a problematização efetiva da realidade, a construção de ações para aprofundamento do conteúdo, da nova síntese e respostas aos problemas escolhidos e a correções de rotas, quando necessárias. Por exemplo, de ajustes no cronograma de participação nos fóruns pré e pós-aula e de critérios de avaliação das sínteses elaboradas pelos mestrandos em cada conteúdo para que atendessem aos objetivos da disciplina. Ainda, a execução mostrou-se adequada ao contexto remoto atual, pois, a inserção de metodologias ativas no planejamento de cada conteúdo e de atividades de aplicação/aprendizagem proporcionaram que as aulas fossem momentos dinâmicos de socialização de atividades, problematização e discussão coletiva da teoria e da prática, contribuindo no cumprimento dos objetivos de cada conteúdo e da disciplina (Docente, 49 anos).*

Observou-se que o planejamento orientado pela PHC auxiliou o docente na clareza das ações a serem desenvolvidas em cada etapa do percurso formativo, bem como na a configuração dos requisitos prévios que os mestrandos cumpriram antes, durante e após a aula no ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, contribuindo no cumprimento dos objetivos de cada conteúdo e da disciplina, inclusive mostrou-se adequada ao ambiente remoto de ensino e aprendizagem.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

4.3 Contribuições da Proposta na Profissionalização Docente

Considerando-se o contexto da pesquisa em que apenas um dos mestrandos possui atuação no magistério, este tópico discuti acerca das contribuições da PHC na profissionalização docente.

Observamos que a concepção da PHC integra os conteúdos com a prática social dos sujeitos e a construção de consciência crítica para atuação profissional e transformação da realidade, tais aspectos são enfatizados por expressões como: *“ajudou a repensar os métodos e estratégias a serem utilizados em sala de aula, a fim de minimizar a distância existente entre os conteúdos e a prática”* (Mestrando 7, 26 anos); *“me fez analisar a que ponto estava em conhecimento, o que aprendi de novo, possibilitando a construção de novos conhecimentos”* (Mestrando 3, 36 anos); *“orienta os caminhos principais na elaboração de um planejamento de aula, e como desenvolver cada etapa para se atingir o objetivo proposto”* (Mestrando 5, 28 anos); *“a disciplina fez crescer muitíssimo meu senso crítico sobre pedagogia”* (Mestrando 12, 31 anos); *contribuiu para o desenvolvimento profissional para a docência... com certeza aplicarei quando for exercer a docência”* (Mestrando 11, 23 anos).

Para Saviani (2011), na perspectiva da PHC, o trabalho educativo é o ato de construir, pela adoção de uma postura crítica, reflexiva e dialética dos sujeitos em sala de aula, a humanidade produzida historicamente e coletivamente. A partir do exposto pelos discentes, fica nítido que o percurso didático desenvolvido propicia aos mestrandos, aspirantes à docência, a postura crítica, bem como, a busca pela obtenção de uma identidade docente e uma atuação profissional voltada à proximidade entre teoria e prática e o ajustamento das estratégias para alcance dos objetivos de ensino. Outro achado relevante consiste no despertar de tais aspirantes à busca de maior conhecimento sobre teorias pedagógicas. Tais aspectos, também, são evidenciados pela mestranda que atua no magistério, por meio da expressão: *“A PHC propiciou um novo olhar sobre o ato de educar, extrapolando a concepção conteudista que tinha anteriormente”* (Mestranda 12, 31 anos)

Ainda, o docente elenca como contribuições: *“ em cada conteúdo o questionamento da realidade, seguido do aprofundamento teórico e de atividades de aprendizagem, que possibilitaram a intervenção/conhecimento da realidade, conduziu os mestrando a construção de novas sínteses sobre os assuntos, com isso a superação da síncrise, ou seja, do senso comum, e ao buscar respostas aos problemas escolhidos pensaram caminhos e ações para superação de desafios que enfrentarão na docência, com isso, foi desconstruída parte da identidade de estudante e dado alguns passos na construção de uma identidade profissional para a docência, entre eles, a consciência da aprendizagem continuada, da pesquisa sobre o ser professor, da prática reflexiva na atuação docente e de uma ruptura com o modelo tradicional, centrado em conteúdos e no professor”* (Docente, 49 anos).

Os resultados enfatizam a relevância da proposta didática da PHC na integração dos conteúdos com a prática social dos sujeitos e na construção de uma consciência crítica para atuação profissional e transformação da realidade. Portanto, dentre as novas práticas alcançadas pela catarse têm-se: a consciência da necessidade de capacitação constante para a docência e o despertar do desejo crítico de se conhecer as teorias pedagógicas existentes.

CONCLUSÃO

O estudo foi estruturado em três momentos. Elaboração do planejamento dos conteúdos da disciplina, orientado pelo percurso didático Gaspariano. Seguido da



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

implementação do planejamento, no segundo semestre letivo 2020 e, após a conclusão da disciplina, a sondagem da percepção dos mestrandos e docente.

Na percepção dos mestrandos, a proposta didática na perspectiva da PHC, contemplou os elementos considerados essenciais para o planejamento do ensino (sujeitos, gestão do tempo, estratégias de ensino, conteúdo). Na visão dos discentes, os objetivos de ensino de cada conteúdo estavam claros e foram atingidos, bem como concordam que as modalidades didáticas estavam alinhadas aos objetivos previstos para cada conteúdo. Ainda, 100% dos estudantes afirmaram que o docente demonstrou domínio dos conteúdos e conhecimento da forma de ensinar, evidenciando a relevância da prática social como um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior e na melhoria da relação docente-discente. Foram destacadas pelos mestrandos, nas respostas dissertativas, as contribuições da proposta quanto a postura ativa exigida dos estudantes, a relação teoria e prática e a problematização para construção do conhecimento e o despertar para novas didáticas aplicáveis no ensino superior. O elemento gestão do tempo foi o único apontado como deficitário, em que 25% dos estudantes discordaram que o tempo previsto para cada conteúdo foi suficiente.

Quanto à pertinência das etapas do percurso didático, 100% dos mestrandos concordam ou concordam totalmente que as etapas foram percorridas e demonstraram-se coerentes no processo de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo. A prática social inicial foi apontada como fundamental para que o conhecimento tenha significado. As etapas da teoria (problematização, instrumentalização e catarse) mostraram-se adequadas para a construção do conhecimento. E, a prática social final foi evidenciada como essencial para demonstrar a responsabilidade social da educação, dos estudantes e do professor. Nas respostas dissertativas dos mestrandos, observou-se que houve a compreensão de cada uma das etapas do percurso didático Gaspariano e a percepção de que contribui de maneira eficiente no planejamento e execução do processo de ensino e aprendizagem. Apontamentos dos discentes que comprovam tal constatação foram: o fortalecimento do trabalho colaborativo, envolvimento dos alunos, partilha de informações, organização no processo de aprendizagem, reflexão inicial sobre o que já sabiam, formulação de nova concepção sobre o assunto discutido e avaliação do antes e depois dos estudos dos conteúdos.

Na percepção do docente, o planejamento do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da PHC contribuiu para maior clareza nas ações a serem desenvolvidas em cada etapa do percurso formativo, permitindo a definição dos requisitos prévios a serem cumpridos pelos estudantes antes, durante e depois das aulas no ambiente virtual, propiciando cumprir com o objetivo da proposta que é gerar transformação, do sujeito e da realidade na qual está inserido, com a construção de novos saberes, habilidades e atitudes. Na execução do processo, o docente aponta que as etapas da proposta didática de Gasparin possibilitaram o resgate de conhecimentos prévios e interesses dos mestrandos sobre cada conteúdo, oportunizou a problematização efetiva da realidade, a construção de ações para aprofundamento do conteúdo e nova síntese com respostas aos problemas levantados pelo docente e discentes. A experiência, ainda, mostrou-se adequada ao ambiente de aulas remotas, visto que permitiu a inserção de metodologias ativas com foco na participação mais atuante dos estudantes no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que proporcionou aulas mais dinâmicas de socialização de atividades, problematização e discussão da teoria e da prática.

Quanto às contribuições da proposta didática na profissionalização docente, os mestrandos, aspirantes à docência, salientam a eficiência do método em trabalhar a construção da consciência crítica para atuação profissional e, conseqüente, transformação da realidade, reduzindo a distância entre a teoria e a prática. Ainda, apontam que o método orienta o planejamento da aula, permite pensar as estratégias a serem utilizadas em aula e como desenvolver cada etapa para atingir os objetivos propostos. Outra contribuição relevante do



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

estudo, consiste no despertar a busca de conhecimentos sobre as teorias pedagógicas, a consciência de que se faz necessária a profissionalização e educação continuada para atuação e a ruptura do modelo tradicional conteudista e que centraliza a figura do professor.

Esta pesquisa contribuiu cientificamente com a análise da aplicação (pesquisa-ação) da teoria didática da PHC, orientada pelas etapas prática-teoria-prática do percurso Gaspariano, em uma disciplina de mestrado em Ciências Contábeis, evidenciando os desafios de um curso que pode romper paradigmas e buscar a profissionalização docente, utilizando-se de teorias e didáticas para melhoria e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Como sugestões de estudos futuros, recomenda-se a aplicação da didática PHC, orientada pelo percurso didático Gaspariano, no planejamento de disciplinas do curso de graduação em Ciências Contábeis e outras áreas, possibilitando a análise da aplicabilidade do método em disciplinas teóricas e práticas, análise da participação dos graduandos no processo e a percepção destes quanto a didática e formação teórica e prática e, ainda, a possibilidade estudos comparativos na graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015, jan./abr.). Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Finanças da USP*. 26(67), 93-105. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/rcf/v26n67/pt_1519-7077-rcf-26-67-00093.pdf.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L.A. Reto, & A Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70.
- Demo, P. (2006). Ensino superior no século XXI: direito de aprender. *Anais do Seminário Reflexões PUC/RS*, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil, 2006.
- Ferraz, A.P.C.M., & Belhot, R.V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão da Produção*. 17(2), 421-431. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>.
- Gasparin, J. L. (2003). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2a ed.) São Paulo: Autores Associados.
- Gomes, J. B., & Casagrande, L. D. R. (2002, set./out.). Educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-americana de enfermagem*. 10(5),696-703. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>.
- International Federation of Accountants (IFAC). (2017). *Handbook of international education pronouncements*. Recuperado de <https://www.ifac.org/publications-resources/2017-handbook-international-education-pronouncements>
- Isaia, S. M. A., & Bolzan, D. P. V. (2004, jul./dez.). Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*.29(2),121-133. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3845/2198>
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior em contabilidade*. Florianópolis: UFSC.
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Machado, N. J. (2011). *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente* (7a ed.) São Paulo: Cortez.
- Menegolla, M.; Sant’Anna, I. M. (2014). *Por que planejar? Como planejar?* (22a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (10a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016, enero). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

- formação inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1),83-99. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2709/2936>. Doi: 10.15366/reice2016.14.1.005
- Núñez, I. B., Ramalho, B. L., & Ueharab, F. M. G. (2009). As teorias implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? *Revista Ciências & Cognição*, 14(3),39-61. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/201>
- Pair, C. (2005). A formação profissional, ontem, hoje e amanhã. In J. Delors (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (pp. 172-186). Porto Alegre: ArtMed.
- Pereira, T. L. (2015). *A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no ensino superior: uma articulação teórico-metodológica entre ensino e aprendizagem* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Santos, N. O. B., & Gasparin, J. L. (2011). A formação de professores na Perspectiva histórico-crítica. *Anais do Congresso Nacional de Educação (Educere)/Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação (SIRSSE)*, Curitiba, Paraná, Brasil, 10. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5947_2970.pdf
- Santos, R. V. (2005, jan./fev./maio). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*, 40, 19-31. Recuperado de https://social.stoa.usp.br/articles/0034/1812/abordagens_de_processo_de_ensino_e_aprendizagem.pdf
- Santos Neto, E., & Franco, S. E. (2010, jan./jun.). Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do Gogeime*. 19(36), 10-25. Recuperado de <http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo01.pdf>.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia* (32a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2017). Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(62), 711-724. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf>.
- Silva, C. F., Ferreira, L. V., Leal, E. A, & Miranda, G. J. (2019). Formação docente na área contábil: contribuições da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na pós-graduação stricto sensu. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 144-162. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/23062/pdf>
- Slomski, V. G. (2008). *Professor de Ciências Contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica*. (Tese de Pós-doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Tripp, D. (2005, set./dez.). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. 31(3), 443-446. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- Vaccas, A. A. M. (2012). *A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.