

OS INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

*Liége Maria Queiroz Sitja**
Universidade do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-4774-8388>

RESUMO

Os incidentes críticos, também denominados de “casos de ensino”, são métodos de ensino que partem da análise de casos concretos, ou são neles inspirados, com o objetivo de rememorar reflexivamente a cronologia dos eventos buscando compreender as decisões que os tornaram inevitáveis. Como meios de apreensão de vivências, os incidentes críticos são coesos com os paradigmas da compreensão. Pela via da reflexão, os dilemas apresentados são problematizados para que novos ângulos que os constituem possam emergir e compor intervenções melhor refletidas e embasadas. Pretendi avaliar a potencialidade do dispositivo dos incidentes críticos como método de formação pedagógica dos docentes para atuarem na docência universitária. Neste artigo apresento a experiência do trabalho didático com os incidentes críticos em uma turma do componente “Docência Universitária” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no semestre 2021.2.

Palavras-chave: incidentes críticos; dispositivos formativos; docência universitária.

ABSTRACT

CRITICAL INCIDENTS AS TRAINING DEVICES IN UNIVERSITY TEACHING

Critical incidents, also referred to as “teaching cases,” are teaching methods that start from the analysis of concrete cases, or those inspired by them, aiming to reflectively recall the chronology of events seeking to understand the decisions that made them inevitable. As means of apprehending experiences, critical incidents are cohesive with the paradigms of understanding. Through reflection, the presented dilemmas are problematized so that new angles constituting them can emerge and compose better-reflected and grounded interventions. I aimed to evaluate the potential of critical incidents as a method

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduca/UNEB), Salvador, Bahia. Líder do Grupo de Estudos em Docência Universitária e Multirreferencialidade (GEDUM/UNEB). Vice-líder do grupo de pesquisa Docência Universitária e formação de professores (DUFOP). E-mail: liegesitja@gmail.com

for pedagogical training of teachers to work in university teaching. In this article, I present the experience of didactic work with critical incidents in a class of the component “University Teaching” of the Graduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduC) at the State University of Bahia (UNEB) in the semester 2021.2.

Keywords: Critical incidents; Formative devices; University teaching.

RESUMEN

LOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Los incidentes críticos, también llamados “casos de enseñanza”, son métodos de enseñanza que parten del análisis de casos concretos, o inspirados en ellos, con el objetivo de recordar reflexivamente la cronología de los acontecimientos, buscando comprender las decisiones que los hicieron inevitables. Como método para capturar experiencias, los incidentes críticos son coherentes con los paradigmas de comprensión. A través de la reflexión, los dilemas presentados se problematizan para que puedan emerger nuevos ángulos que los constituyen y componer intervenciones mejor reflexionadas y fundamentadas. Me propuse evaluar el potencial del dispositivo de incidentes críticos como método de formación pedagógica de docentes para actuar en la docencia universitária. Em este artículo, presento la experiência de trabalho didático com incidentes críticos em uma classe del componente “Docência Universitaria” del Programa de Posgrado em Educación y Estudios Contemporáneos (PPDEeduc), de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), em el año 2022, segundo semestre.

Palavras clave: Incidentes críticos; dispositivos de formatividade; docência universitária.

A técnica dos incidentes críticos como dispositivo formativo

A Técnica dos Incidentes Críticos (TIC) foi proposta por John C. Flanagan, psicólogo norte-americano, no contexto da Segunda Guerra Mundial, envolvido em pesquisas relacionadas à seleção e treinamento de pilotos combatentes para a Força Aérea dos Estados Unidos. Flanagan objetivava elaborar métodos eficazes para avaliar e entender os fatores presentes no desempenho dos pilotos em situações limites ou de combate aéreo. No ambiente desafiador e dinâmico de uma guerra mundial, Flanagan (1973) observou, registrou e analisou o comportamento de pilotos em situações extremamente críticas. Nesse cenário foram criadas

as condições para o desenvolvimento de suas pesquisas, levando-o a desenvolver e propor a técnica dos incidentes críticos como abordagem para identificar e compreender fatores espontâneos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso de atividades planejadas que foram rapidamente adaptadas devido ao impacto de agentes externos críticos, exigindo tomada de decisões em tempo real.

O reconhecimento que as pesquisas de Flanagan receberam da comunidade científica levou a TIC a ser amplamente utilizada na seleção e qualificação dos candidatos a pilotos – não somente pilotos militares, mas também das

equipes de bordo das aeronaves –, auxiliando na determinação dos motivos específicos para o fracasso na aprendizagem de voo, assim como a sequência dos eventos que causaram acidentes impactantes que ceifaram milhares de vidas, e de que modo os mesmos poderiam ter sido evitados. O foco está nas aprendizagens que podem ser produzidas a partir da análise de eventos que tiveram resoluções conflituosas ou catastróficas, e que, em função disso, provocaram efeitos negativos ou inesperados, em maior ou menor proporção. Descrever o fluxo de tais eventos para futuras análises constitui um dos primeiros passos da TIC.

Os registros de incidentes críticos, segundo momento do método, consistem na descrição detalhada de eventos, situações ou comportamentos específicos que são considerados particularmente significativos em um contexto específico, gerados espontaneamente, e apresentam resultados totalmente inesperados (que podem ser positivos ou negativos). Esses eventos, situações e comportamentos são analisados simultaneamente de forma global e particular, tendo por objetivo identificar como cada um dos envolvidos reage e que pessoa eleger como interlocutor privilegiado, avaliando como cada decisão tomada individual ou coletivamente contribui para adicionar um elo à corrente do resultado final (Gremler, 2004).

Os incidentes críticos, originalmente investigados no contexto da formação de pilotos, têm sido incorporados em diversos campos, incluindo a Pedagogia e a Formação Docente, devido à sua eficácia em promover a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento profissional. Essa abordagem, que se baseia na análise de situações críticas e desafiadoras vivenciadas durante a prática profissional, particularmente aquelas complexas e controversas, tem se mostrado valiosa para ajudar os profissionais da educação a aprimorarem suas habilidades e competências. O aprimoramento desenvolve-se no processo de exame detalhado dos incidentes a fim de identificar tanto as ações eficazes quanto as inadequadas tomadas pelos profissionais

envolvidos. Observa-se cuidadosamente não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões emocionais e éticas das atitudes tomadas. Conceitualmente, o proponente da técnica, John Flanagan (1954, p. 166) define:

[...] por incidente crítico entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.

Embora a TIC tenha suas raízes no behaviorismo, orientando-se pelo comportamento observável e pela descrição operacional dos eventos (Almeida, 2009), tal perspectiva foi ampliada, adaptada e incorporada em epistemologias compreensivas que valorizam a compreensão profunda dos processos mentais e das experiências subjetivas. Os incidentes críticos (IC) configuram-se, então, como rupturas que produzem efeitos no curso de vida – e não apenas no comportamento –, mobilizando forças do espaço vital dos sujeitos. Nesse contexto, a ênfase na análise de comportamentos observáveis é complementada por uma abordagem mais ampla, que considera também os significados subjacentes e os contextos sociais e culturais. Assim, os incidentes críticos apresentam-se como momentos em que os indivíduos estabelecem conexões com o mundo vivido e seu “ser no mundo”, com os momentos cruciais que se apresentam como determinantes em sua maneira de conceber o mundo, as coisas e os sentidos que eles suscitam.

Woods (1993) estabelece uma diferença importante entre eventos críticos, que são intencionais, planejados e controlados em sua execução (como os que ocorrem em situações variadas de simulações, comuns em estudos de casos), e os incidentes críticos, que são considerados como

[...] momentos e episódios energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimen-

to e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente, em um momento, algum aspecto, ou aspectos problemáticos. (Woods, 1993, p. 1).

Segundo o autor, o estudo dos incidentes críticos apresenta-se como um importante instrumento para compreensão do desenvolvimento profissional docente, o que se efetua por meio da explicitação dos eventos críticos que estabeleceram mudanças, sejam elas positivas ou negativas, no enfrentamento dos desafios profissionais. Tais desafios inevitavelmente mobilizam emoções! Dessa forma, as epistemologias da compreensão têm ampliado a técnica dos IC reconhecendo a inegável importância da dimensão afetiva na tomada de decisões e no desenvolvimento profissional ao considerar fortemente não apenas os aspectos cognitivos, mas os afetivos e relacionais. Ao incorporar a dimensão afetiva na análise dos IC, os pesquisadores podem entender com maior profundidade como as emoções influenciam nas decisões tomadas. Isso implica reconhecer que as emoções não são meramente reações subjetivas, desempenhando papéis ativos na interpretação e avaliação dos eventos. Ao refletirem sobre as experiências emocionalmente carregadas, os profissionais podem identificar suas predisposições e suas crenças inatas, e assim focar em como melhor conduzi-las ou transformá-las.

Os incidentes críticos, nas epistemologias compreensivas, são, portanto, acontecimentos marcantes, influenciados emocionalmente, que determinam decisões provocadoras de mudanças ou reafirmações de rumos nas trajetórias profissionais e pessoais. São momentos de crise que podem suscitar acomodação, transformação ou até mesmo retrocesso. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), os incidentes críticos inserem-se na abordagem biográfico-narrativa da pesquisa e são rupturas proporcionadas pelos acontecimentos que se reportam às crises ou eventos críticos, tendo como principais funções:

- a. Delimitar fases críticas. As assunções, opiniões e ideias acerca de alguém ou de sua teoria educativa subjetiva são questionadas. Os professores costumam rememorar esses momentos como importantes para o seu desenvolvimento profissional;
- b. O aparecimento de pessoas críticas, indivíduos que tiveram um impacto importante na sua biografia pessoal e sobre os quais convém indagar;
- c. As fases e incidentes críticos condicionam/explicam as mudanças operadas (impactos causados) tanto no nível da ação profissional, da carreira profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento (Bolívar, 2002, p. 190-191).

Por constituírem-se em situações imprevisíveis que ocorrem no percurso pessoal e/ou profissional, os incidentes críticos permitem desvelar valores, crenças e atitudes dos docentes, bem como uma compreensão de sua formação, os saberes e crenças que orientam suas ações pedagógicas com os educandos e as relações que estabelecem com os colegas e a instituição educacional. Dessa forma, a técnica dos incidentes críticos pode tornar-se um recurso importante, capaz de estimular nos professores a auto empatia, já que os coloca diante das próprias emoções e sentimentos; pode, ainda, estabelecer e fortalecer vínculos quando realizado de forma compartilhada com os colegas.

De acordo com Almeida (2009), trabalhar com incidentes críticos, na área pedagógica e da formação docente, tem se mostrado uma estratégia potencialmente formativa. Pode promover reflexões profundas e aprendizado contextualizado, pois os professores, ao narrar os acontecimentos, rememorando situações enfrentadas na vida real, refletindo e problematizando-as, criam condições para articulação da teoria/prática. Um episódio rememorado oferece possibilidade de compartilhamento de experiências, perspectivas e *insights*, criando um ambiente propício para efetuação de uma

comunidade de aprendizagem. Situações críticas frequentemente exigem que os docentes tomem decisões rápidas, no calor da hora. Ao analisar tais situações em formato de “casos de ensino”, durante o processo formativo, os professores têm oportunidade de praticar a tomada de decisões, que originalmente foram tomadas sob pressão real, em um ambiente seguro e de receber *feedback* construtivo sobre as escolhas que fizeram.

A pauta interpretativa de incidentes (PANIC) no processo de construção das narrativas dos IC

Em inspiração fenomenológica de “voltar às coisas mesmas”, tomo o espaço da sala de aula como fenômeno relacional complexo. A sala de aula, quando analisada sob perspectiva fenomenológica, revela-se como espaço profundamente complexo e multifacetado, onde as interações humanas desempenham um papel central na construção do conhecimento e das experiências formativas. O espaço tomado como fenômeno refere-se não a um local físico delimitado, mas a um campo de experiência no qual as relações e os significados são constantemente construídos e negociados. Não se configurando como um ambiente estático de ensino, a sala de aula é um espaço vivo e dinâmico onde experiências individuais e coletivas se entrelaçam e são ressignificadas em processos de subjetivação próprios e apropriados. Em tal campo experiencial podem se manifestar intencionalidades pedagógicas, crenças, valores e emoções, nem sempre de forma racional e consciente.

O dispositivo dos IC propõe, como estratégia analítica, uma PANIC que apresente as configurações subjetivas produzidas no processo de vivência dos episódios críticos de modo a mobilizar conhecimento, sentimento e atitudes. A partir do pressuposto da indivisibilidade desses elementos no agir, a pauta propõe-se a cons-

truir uma cartografia do processo de vivência da crise para que se possa aprender com ela. Dessa forma, as crises são tomadas como oportunidades ímpares para novas aprendizagens que permitam transformar ações impensadas em reações melhor refletidas e intencionais.

O fluxo de desenvolvimento dos incidentes críticos que permitiram a construção da PANIC inicia-se com a descrição do contexto e do cenário em que o incidente ocorreu, assim como apresenta os atores envolvidos na situação. Em seguida, identifica-se os problemas e os dilemas e se faz a descrição pormenorizada do incidente crítico. Na sequência, o foco passa à identificação e descrição das emoções envolvidas e dos resultados da ação de cada um dos atores na direção de minimizar ou reforçar o conflito. Reflete-se sobre a situação a fim de analisar a questão pela perspectiva de cada um dos envolvidos e das ações tomadas. A seguir, abordam-se quais outras formas de resolver o conflito poderiam ter sido mais produtivas e conciliadoras. A reflexão final é o fechamento do caso com a indicação de quais aprendizagens ele proporcionou ao grupo. A PANIC foi um recurso utilizado no desenvolvimento da disciplina que trouxe novas aberturas para que o grupo pensasse coletivamente, problematizando situações pedagógicas conflitivas em sala de aula a partir de narrativas de situações vivenciadas por cada um.

Narrativas para a construção dos Incidentes Críticos como atividade didática

A atividade de construção dos incidentes críticos teve início no terceiro encontro com os estudantes da disciplina Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos. A atividade foi proposta pela docente e obteve aceitação total do grupo, que se sentiu desafiado e motivado para o desenvolvimento da tarefa.

A turma era composta por 14 estudantes, sendo três homens e onze mulheres. A maior parte da turma ingressou na condição de aluno especial, a partir de um processo seletivo no qual podem concorrer estudantes portadores de diploma de curso superior reconhecido pelo MEC. Dessa forma a turma contava com seis estudantes regulares do programa, sendo dois doutorandos e quatro mestrandos, e oito estudantes de matrícula especial.

Após estudarmos o que seriam incidentes críticos nas aulas anteriores, solicitei aos estudantes que identificassem em suas experiências docentes situações que, na sua percepção, poderiam ser configuradas como “situações dilemáticas”, que envolvessem crises, e que eles procedessem aos registros destas situações para compartilhá-las em sala. Ao resgatar tais situações, os estudantes (todos docentes) deveriam registrar ainda conteúdos que foram mobilizados para a condução das situações ou mesmo as competências e habilidades exercitadas no contexto referido. A atividade proposta teve como objetivo promover um exercício disparador para a introdução do conteúdo programático da disciplina, por meio do resgate de experiências vividas no exercício da docência, identificando-se sentidos e percepções atribuídas pelos docentes a tais experiências. Teve, ainda, a função de possibilitar a aplicação da metodologia dos IC como recurso de identificação dos conteúdos emergentes e de possíveis associações com as temáticas planejadas a partir dos elementos identificados nas narrativas apresentadas.

No primeiro momento foram descritos os incidentes vivenciados e o contexto em que ocorreram. Após serem identificados os atores envolvidos, iniciaram-se as reflexões sobre que dilemas estavam postos e quais conteúdos pedagógicos poderiam ser observados e exigiram ações e intervenções dos docentes.

Nessa rodada reflexiva inicial, procuramos evitar os juízos de valor que inevitavelmente se manifestam ao tratarmos de situações difíceis. Visualizados com maior clareza os dilemas, foi proposta uma tarefa para o próximo encontro, que consistiu em elaborar uma descrição detalhada da situação problemática, acessando nas memórias a cronologia dos acontecimentos, as pessoas, as emoções e as ações envolvidas.

A narrativa das situações trazidas por cada um dos estudantes foi muito interessante para nos conectarmos com a “habitação” na profissão! Rememorar episódios críticos e desafiadores a serem partilhados, deslocando para o primeiro foco as emoções dos atores envolvidos, ajudou na percepção de como nossa racionalidade ainda é prioritariamente cognitivista e como esse olhar se impõe no modo de trabalho do docente na sala de aula.

Para além das teorizações, confrontamos com dinâmicas e fluxos da vida/vivente e reconhecemos dilemas próprios da profissão docente que atravessaram, de alguma forma, os relatos individuais. Nesse movimento a proposta foi reconhecermos as similitudes entre os incidentes vivenciados, identificarmos os conteúdos pedagógicos envolvidos, classificarmos por temáticas e escolhermos dois incidentes de cada temática para trabalharmos em sala. Emergiram os seguintes temas geradores de incidentes críticos: Avaliação da aprendizagem, Atitudes e valores na formação docente, e Configuração grupal. Os estudantes se organizaram em seis grupos de trabalho para produção das narrativas referentes aos três temas, sendo quatro duplas e dois trios. A tarefa foi solicitada pela docente e bem acolhida pelos grupos. Dessa forma, dois grupos trabalharam com o mesmo tema, construindo as narrativas apresentadas abaixo:

Quadro 1 – Narrativa do Incidente Crítico 1 sobre Avaliação da aprendizagem

Esta experiência ocorreu com um estudante com deficiência! Era um estudante com baixa visão. Ele cursava o primeiro semestre do curso de administração e ainda não havia sido meu aluno. Havia trancado a matrícula e era a segunda tentativa de dar prosseguimento ao curso. A presença desse aluno na sala me inquietou! Sua presença em sala de aula era um desafio para qualquer professor, e logo pensei em buscar informações de como proceder com meus colegas que já haviam sido professores dele anteriormente, que já haviam passado por esse desafio! Isso..., vou consultá-los e certamente a experiência deles será muito válida para mim! Meu sentimento passou de grande preocupação para certo alívio! Roberto, o professor dele do primeiro semestre sequer lembrava que havia tido um estudante praticamente cego! Como assim?! Para mim era inacreditável que o docente não reparou que o estudante tinha baixa visão! Decepção! E assim foi com os outros colegas das demais disciplinas! As muitas demandas de trabalho, a pressão por produção, orientações e participação em eventos deixavam pouco espaço para meus colegas se dedicarem efetivamente à docência, e um aluno com deficiência precisa de muita atenção! Essa realidade me levou a buscar conhecimento sobre como lidar profissionalmente com esse aluno, como ajudá-lo. Mobilizei esforços para me familiarizar com o universo do aluno. O estudante havia desistido do curso por causa da avaliação e estava tentando regressar. Ele sentia-se frustrado com o sentimento de pouca importância dada à sua deficiência pelos docentes e colegas e com o sentimento de que suas constantes solicitações de ter material adaptado e solicitações de que o professor repetisse oralmente o que escrevia no quadro eram [recebidos] com certa intolerância. Pessoas com deficiência visual tendem a sofrer preconceito e até mesmo *bullying*. No seu retorno para o curso percebi que a grande questão responsável pela desistência inicial foi a avaliação. Para ele era muito difícil ter que fazer a avaliação através de entrevistas com docentes que praticamente desconhecia. Percebi então que ele dominava informática e fui pesquisar como essa ferramenta poderia contribuir. Ficamos próximos e o convidei para participar do meu grupo de estudos. Com esse acolhimento ele se empoderou e fez uma solicitação formal ao colegiado para que os docentes apresentassem material compatível com sua capacidade de ler. Comprei a briga dele com a faculdade e consegui que fosse adquirido um aplicativo para cegos que fazia a digitação da voz. Foi uma grande conquista para ele e também para mim, como docente!

Fonte: Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

Quadro 2 – Narrativa do Incidente Crítico 2 sobre Avaliação da aprendizagem

Eu tinha um estudante que considerava muito bom, dedicado e educado. Se preparava para as aulas fazendo leitura prévia dos textos e se mostrando muito participativo. Quando no início de cada aula indagava sobre quem havia lido o texto indicado, ele era um dos estudantes que sempre levantava a mão e fazia questão de trazer suas contribuições que efetivamente demonstravam que ele havia lido e refletido sobre o conteúdo do texto. Como docente percebia que ele tinha muita necessidade de estar em destaque, de falar muito, não dando oportunidade para outros estudantes responderem às indagações. Eu ficava muito insegura de como agir, com receio de que uma intervenção minha poderia causar psicologicamente, já que não sou psicóloga e não saberia conduzir uma possível reação traumática, agressiva ou indícios de depressão! Ele tinha muita dificuldade de interagir com os colegas, e se mostrava extremamente sensível. Por esse motivo se recusava a fazer trabalhos em grupo, mesmo com a insistência de alguns colegas que se mobilizavam para o acolher, apesar dessas dificuldades! Quando propunha trabalhos em grupo ele dizia que queria fazer individual. Mesmo que eu argumentasse que fazia parte do desenvolvimento profissional saber trabalhar em equipe e desenvolver competências interpessoais não conseguia convencê-lo da decisão de trabalhar individualmente. Eu ficava me questionando sobre o que mesmo se passava com esse estudante. Se achava melhor do que os outros? Tinha problemas psíquicos? Era muito mimado? Na época, como professora iniciante no curso superior, eu tinha muito receio de que os estudantes não reconhecessem minha autoridade e achava que tinha que fazer valer minha autoridade em algumas situações. Foi o que aconteceu, que gerou uma crise! Um incidente crítico! No meu planejamento, a primeira avaliação da disciplina era um trabalho em grupo. Apresentei ao grupo o conteúdo da avaliação e informei que seria em grupo. Eu então falei que ele não tinha opção de fazer individualmente. Que o trabalho em grupo fazia parte da metodologia de ensino e que todos precisavam aprender a trabalhar coletivamente. O estudante então levantou a mão e, desconsiderando tudo que eu havia acabado de dizer, perguntou se poderia fazer individual! A turma caiu na gargalhada e eu me senti com nariz de palhaço! Meu sentimento foi de que aquela pergunta já era deboche! Reafirmei que o trabalho era grupal. Ele então se fechou e não abriu mais a boca durante toda a aula. Durante a confecção do trabalho eu fazia orientação aos grupos e ele não estava em nenhum grupo. Não me procurou mais para tratar do assunto e ficava trabalhando sozinho em sala. Eu não sabia como agir! Por que tanta resistência em trabalhar em grupo? Como não sabia como agir, fui deixando a coisa rolar! E chegou o dia das apresentações. No momento das apresentações fui tomada por uma surpresa e não sabia como agir! A turma parecia mais mobilizada para ver minha reação em relação a este estudante do que na apresentação dos grupos. Os grupos apresentaram o trabalho e quando pensei que estavam se encerrando as apresentações, esse estudante foi para a frente e anunciou

que iria apresentar seu trabalho. Ele me olhou nos olhos e eu não soube o que fazer! Paralisei! Ele então começou a apresentar e eu fui tomada pela qualidade de seu trabalho. Era, sem dúvida, o melhor trabalho da turma. Ele então finalizou e disse que sabia que deveria ter feito em grupo, mas que se sentia perdido quando estava em grupo e não conseguia colaborar e que não suportava estar travado e sem participar. Assumiu sua dificuldade e me pediu desculpas. Em conversa com outros estudantes da turma, eles afirmaram que o estudante era difícil de interação mesmo, não só na minha disciplina, mas com todas! Eu, então, pressionada pelo restante da turma, não considerei o trabalho dele e ele ficou com nota zero nessa atividade. A partir daí, ele, que era participativo e frequente nas aulas, passou a faltar e ficar disperso. Por fim, desistiu da disciplina!

Fonte: Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

Os dois incidentes críticos descritos acima, embora tenham sido mobilizados a partir do conteúdo de avaliação da aprendizagem, trouxeram diversas questões para o debate em sala. A reflexão sobre os saberes da experiência e o desperdício desses saberes foi uma questão que mobilizou bastante o grupo: tanto no que se refere ao desperdício da experiência dos docentes que invisibilizaram o estudante quanto da docente que se mobilizou, pesquisou formas de intervir, convidou o estudante a participar do processo de sua inclusão, mas não registrou as intervenções práticas e nem escreveu nada sobre as mesmas. E ela se deu conta disso no decorrer do debate: “Agora me dei conta que eu poderia ter escrito um ensaio ou artigo sobre minha experiência tão marcante com esse estudante e que me mobilizou para a vida profissional!”.

Precisamos criar uma cultura docente de troca de saberes da experiência, a chamada epistemologia da prática, como um movimento formativo que se articule de dentro da profissão, como constantemente nos convoca Antônio Novoa (2017). Principalmente na pedagogia universitária temos poucos momentos de trocas de experiências que foquem nas necessidades formativas e experiências pedagógicas e didáticas! Os docentes universitários estão mais pressionados pela pesquisa e difusão do conhecimento do que pela prática da docência, o que acaba por fazer girar a roda do mesmo. Acabamos, por não conseguir inovar a partir de nossas práticas didáticas, inseguros e solitários, como registrado nos incidentes acima. E isso se reflete diretamente na avaliação.

Quadro 3 – Narrativa do Incidente Crítico 1 sobre o tema Atitudes e valores na formação docente

A experiência que trago foi do curso de Educação Física, no desenvolvimento do componente curricular “Metodologia da Dança”. Esta é uma disciplina obrigatória no curso de Educação Física. O problema é que tem alunos que resistem, principalmente os estudantes do sexo masculino. Eles preferiam as aulas de lutas marciais ou musculação. Em uma

ocasião, pensando em provocar abertura para novos conhecimentos, eu trouxe uma convidada para abordar o tema da dança afro-brasileira pela necessidade de mobilizar os estudantes para novas sensibilidades e expressões da corporalidade diferentes em cada cultura. Fiz o contato com a colega professora de dança, organizei um espaço amplo e com boa acústica, levei alguns panos de estampas africanas para decorar o local [...], enfim, estava bem entusiasmada e na expectativa de termos uma excelente aula. Chega o dia! Recebemos a convidada, que falou sobre as danças na cultura africana e de sua experiência como professora de dança. O grupo estava dividido, uma parte concentrada e visivelmente curtindo a aula, mas a outra, principalmente composta por meninos, se mostrava inquieta e pouco interessada! Minhas altas expectativas foram se transformando em um sentimento de frustração que custei para controlar para não causar mal-estar para a convidada. Entretanto, meus esforços foram inúteis quando uma das estudantes, que era evangélica, de forma pouco amistosa, se recusou a participar da aula afirmando que se tratava de manifestação de candomblé. As tentativas, tanto minhas quanto da convidada, de argumentar que danças africanas e afro-brasileiras não estão necessariamente relacionadas com o candomblé foram inúteis e a estudante se retirou do espaço ameaçando levar seu descontentamento para a direção. Foi um grande constrangimento, principalmente por conta da professora convidada! Fiquei muito chateada! Mesmo assim, a aula continuou, mas senti uma dificuldade para me relacionar com essa estudante a partir desse evento.

Fonte: Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduc-UNEB, semestre 2021.2.

Quadro 4 – Narrativa do Incidente Crítico 2 sobre o tema atitudes e valores na formação docente

A disciplina era de legislação trabalhista no curso de Direito. A turma tinha por volta de 38 estudantes e essa aula em que ocorreu o incidente foi mais ou menos no meio do semestre. O cenário político do Brasil era de polarização entre esquerda e direita, personalizadas na disputa entre Bolsonaro e Lula. Enquanto eu desenvolvia o tema, escrevia no quadro alguns conceitos quando fui interrompida por um dos estudantes que, de forma ríspida, se manifestou dizendo que não concordava com o que eu estava falando. Afirmou: “Você está querendo influenciar a turma!”. Naquele momento não se falava de escola sem partido. Eu estava tratando do tema dos fundamentos do trabalho e das relações trabalhistas, seu cenário e

atores. Evidentemente que os sindicatos são um dos atores importantes no jogo de forças das relações trabalhistas. Os demais estudantes ficaram surpresos e estáticos! Esse aluno normalmente era bastante calado. Afirmei que ele tinha direito de ter opinião própria e que eu não estava tentando influenciar, que apenas estava trazendo posições e apresentando as referências científicas para elas! Dei os nomes dos autores, fulano, cicrano! O estudante se retirou da sala de forma ríspida! Os demais estudantes me alertaram que ele parecia ter algum problema psicológico. Um deles falou: “Ele faz parte de um grupo de *Skinhead* [cabeça raspada]”. Eu fiquei muito receosa de ele ter ido buscar alguma arma, de ele entrar novamente na sala para me agredir! O espaço da sala de aula é muito vulnerável! O professor fica muito exposto, vulnerável!

Fonte: Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

A reflexão sobre as atitudes desses estudantes levou-nos à leitura do texto de Felipe Trillo intitulado “As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária”. Foi problematizado o significado do conceito de atitudes e sua relevância para a prática docente, principalmente em relação a tomar decisões melhor embasadas teoricamente. Nesse escopo, atitude refere-se a “um conjunto organizado de convicções ou de crenças que predisõem, favorável ou desfavoravelmente, para atuação no que diz respeito a um objeto social.” (Trillo, 2000, p. 217).

Trillo define “Atitudes” como produção experiencial e interativa, ou seja, são as relações culturais e interpessoais perspectivadas como meio através do qual o sujeito se relaciona socialmente, cujo foco específico no estudo em pauta foi o ambiente social da universidade. O que mais impactou o debate na turma foram os argumentos desenvolvidos por Trillo de que atitudes, embora tenham uma dimensão implícita e inconsciente, também têm uma dimensão consciente e reflexiva – e portanto podem ser ressignificadas perante novas experiências e novos conhecimentos! A apren-

dizagem é a dimensão cognitiva das atitudes que são compostas por mais duas dimensões: afetiva e comportamental. Disso pode-se inferir que em determinado comportamento uma das três dimensões pode estar determinante e sobrepondo-se às demais. No caso dos incidentes críticos trabalhados em sala, que se referiam a atitudes e valores, a dimensão afetiva visivelmente se sobrepunha às demais, produzindo comportamentos intolerantes, reativos e de enfrentamento, o que está coerente com atitude entendida enquanto um afeto favorável ou desfavorável a alguma situação ou objeto e que se manifesta com variação de intensidade. Quanto maior for a intensidade emocional mobilizada na atitude, maior será a resistência à mudança. Entretanto, sendo a cognição uma das suas dimensões, a aquisição de novos conhecimentos pode promover desequilíbrios cognitivos, permitindo enfraquecimento da força das atitudes fundamentadas em experiências prévias. Esse foi um conhecimento novo para o grupo que trabalhou com o incidente sobre ‘Valores e atitudes’ e considerado por toda a turma como sendo de extrema relevância para a prática docente.

Quadro 5 – Narrativa do Incidente Crítico 1 sobre o tema Configuração grupal

A turma se encontrava dividida em grupos; havia os estudantes que ficavam no grupo da direita e os do grupo da esquerda. Observei essa divisão e pensei que seria importante ampliar as interações entre os estudantes e oportunizar que interagissem fora desses grupos iniciais. Com essa intenção propus atividade solicitando que formassem grupos diferentes com componentes que não haviam ainda trabalhado juntos. A ideia era misturar os grupos de ambos os lados. A tarefa solicitada era a elaboração de um conto em que o personagem principal fosse uma pessoa com deficiência. Houve muitas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em grupo por conta do desentrosamento das pessoas. O clima geral da sala foi de descontentamento e isso dificultou o foco na tarefa. Um grupo se mostrou completamente esfacelado, com dois estudantes se [envolvendo] com a tarefa e os demais dedicados a tarefas alheias ao solicitado. Não conseguia fazer com que os grupos trabalhassem de forma comprometida e solidária. Ao perceber essa dificuldade me veio uma enorme frustração e agi emocionalmente, apelando para a nota individual! Ameacei que passaria pelos grupos e que eu daria uma nota para o nível de engajamento de cada um no grupo! Minha ação gerou mais conflito ainda nos grupos por conta de terem que redimensionar a divisão de tarefas e de pessoas que individualmente já haviam iniciado o trabalho e sentiram-se desconsideradas. Como eu havia comunicado essa decisão de forma definitiva e com um pouco de impaciência, os estudantes ficaram receosos de trazer mais essas dificuldades e percebi que em vez de ajudar a criar vínculos maiores no grupo, eu contribuí para desagregação.

Fonte: Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

Quadro 6 – Narrativa do Incidente Crítico 2 sobre o tema Configuração grupal

E essa experiência que vou relatar agora ocorreu adiante, eu agora com 30 anos e com uma turma na educação básica. Uma turma do EJA. Agora eu já tenho experiência com adultos! Então, vou assumir a turma! Fiz o planejamento para alunos ideais. Imaginei que chegaria na sala e todos estariam muito interessados em me ouvir! Fiz o planejamento para esses alunos ideais! Os adultos sedentos por saber! A jovem adulta querendo ensinar! O primeiro baque já se deu quando entrei na sala! Turma mista! Tinha gente da faixa etária dos 16 aos 60 anos! Jovens e Adultos! Bem, eu fiz um planejamento e preciso seguir o que planejei! Mas, vou confessar:

fiquei tão insegura! Minha estratégia para lidar com essa insegurança: me apeguei no plano! Eu até sabia que o planejamento não serviria para aquela situação! Como alcançar os anseios de um jovem – 16 anos – contemplando as motivações de um adulto – 60 anos? Eu me mantive fiel ao que programei: segui o planejado! E a primeira aula foi assim: Ficou uma confusão, aluno conversando, eu tentando seguir a aula! Ninguém interagia, foi um desastre! A coisa ficou tão complicada que botei uma aluna para fora da sala. Sem saber o que fazer, acabei apelando para o tradicional! Olha a ideia! Botei uma conta no quadro e pedi para eles resolverem! Pelo menos com essa estratégia me dava um tempo para pensar em algo! A aula aconteceu! Segui com a turma, mas busquei o suporte junto à Instituição! A coordenação colaborou muito.

Fonte: Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

O tema da configuração grupal da sala de aula emergiu como necessidade de reflexão sobre o fluxo de sentidos das interações interpessoais no ambiente universitário e, especialmente, no espaço da sala de aula. As duas narrativas acima trouxeram elementos importantes para reflexão sobre a dificuldade que os docentes podem ter de improvisar em relação ao planejamento prévio e às suas concepções implícitas sobre autoridade docente e papéis sociais.

O fenômeno da grupalidade, de estudo aprofundado no campo da Psicologia, é extremamente relevante para a Pedagogia, uma vez que a sala de aula não deixa de ser um grupo. Podemos analisar a sala de aula a partir das teorias de grupo, especificamente usando as concepções de Kurt Lewin e Enrique Pichon-Rivière. Lewin, considerado o pioneiro nos estudos de grupos, observa que há forças psicológicas, sociais e culturais atuando nas interações grupais que podem promover diferentes reações subjetivas de coesão, rejeição, resistência à mudança, projeção, atração e equilíbrio.

Outra força importante a considerar é a chamada de “campo vital” ou “espaço de vida”, que se refere à energia psíquica distribuída

no conjunto de papéis sociais que compõem a existência da pessoa e que em desequilíbrio provocam dificuldades de interação social. A título de exemplo, a diversidade de papéis de mãe, docente, filha, membro de igreja e tutora de animais requer um equilíbrio de energia e de dedicação de tempo distribuído mais ou menos equitativamente entre eles. Se um dos papéis está em desequilíbrio, como acontece no caso do adoecimento de um filho, os demais papéis ficam comprometidos, provocando, não raras vezes, adoecimento psíquico.

A primeira narrativa sobre configuração grupal, apresentada no Quadro 5 (tarefa discente com imposição externa de reconfiguração de grupos originalmente organizados), mobilizou a turma para uma autorreflexão sobre como era composto o próprio espaço vital e como se configurava a interação nos grupos a que pertenciam. A tarefa trouxe à tona a reflexão da importância da coesão grupal ser construída processualmente e colaborativamente, numa relação dialógica com os estudantes, para que o “tiro não saia pela culatra”, como foi o caso do relato do incidente crítico em pauta. Depois de consolidada a coesão, o grupo amadurece e consegue ultrapassar momentos de conflitos com menos impacto negativo em função de

vínculos afetivos. Ao emergir a temática do vínculo, a turma problematizou a questão de quais processos poderiam resultar em sua constituição, o que levou-nos ao encontro da teoria de Pichon-Rivière e sua elaboração dos grupos operativos. Para o campo da Educação, a contribuição do grupo operativo está no sentido de que um grupo centra-se em ter um objetivo comum, que é a tarefa, e na necessidade de que se criem vínculos de corresponsabilidade.

A técnica operativa de grupo, sejam quais forem os objetivos propostos aos grupos (diagnóstico, institucional, aprendizagem, criação, planificação etc.) tem por finalidade que seus integrantes aprendam a pensar em uma coparticipação do objeto do conhecimento, entendendo que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais. O conjunto de integrantes, como totalidade, aborda as dificuldades que se apresentam em cada momento da tarefa, logrando situações de esclarecimento, mobilando estruturas estereotipadas- que funcionam tanto como obstáculo para a comunicação e a aprendizagem quanto como técnica de controle da ansiedade ante a mudança. (Minicucci, 1997, p. 165)

Percebemos que no incidente crítico N1 (Quadro 5) a tarefa ficou dispersa e não foi o motor articulador do grupo. Pelo contrário! A ansiedade da docente para que os grupos fossem reconfigurados com o objetivo de desestabilizar “as panelinhas” gerou conflitos nos grupos que já haviam iniciado a tarefa. No desenvolvimento do debate sobre essa questão, a turma se deu conta de que a lente dos grupos operativos mudou a percepção do sentido da tarefa não só como aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas também como aprendizagem de conteúdos atitudinais. Para Pichon-Rivière (1998), não é possível haver vínculo sem uma tarefa, quer seja ela implícita ou explícita; o que está em jogo são reflexões de forma crítica sobre a realização da tarefa e as relações que ocorrem em torno do seu desenvolvimento. A *aprendizagem* é alcançada pela soma de conteúdos produzidos pelos integrantes do grupo, fruto do processo

dialético que produz mudanças, rompimento com padrões estereotipados, permitindo que o grupo avance para novos processos criativos. É a partir dessa perspectiva de copertencimento grupal que a grupalidade se configura como potente dispositivo de formação para os estudantes universitários, pois partilham por um tempo relativamente longo um espaço formativo (universidade/sala de aula) que lhes permite a regularidade de articulação de tarefas coletivas e formação de vínculos com colegas e docentes.

O incidente N2 (planejamento para sala de EJA, Quadro 6) revela uma dissociação entre a realidade da configuração grupal e a idealização docente. O conflito acirra-se no momento em que a professora, ao constatar a falta de correspondência do planejamento prévio com a realidade, não conseguiu recompor sua ação e tomar decisões mais assertivas. Seu repertório de conhecimentos, tanto experiencial como conceitual, não lhe ofereceu estratégias de adaptação à situação, o que a fez resistir à mudança de planejamento, ainda que percebesse sua inadequação para a situação. Embora a docente tenha percebido a atmosfera da classe se deteriorando em relação aos vínculos e à tarefa, sua atitude de reforço de uma autoridade autocrática levou ao rompimento da comunicação com a turma, o que, no limite, culminou na expulsão de uma aluna da classe. O fato de a docente ter, no contato inicial com a turma, priorizado o conteúdo da aula em detrimento da configuração grupal prejudicou um momento fundamental dos primeiros contatos, que é a criação de vínculos. A professora poderia ter investido nesse primeiro contato em conhecer melhor a turma, escutar suas expectativas, comunicar as suas e, juntos, fazerem acordos didáticos produzidos coletivamente.

O trabalho com os incidentes críticos foi positivamente avaliado pelos estudantes do componente “Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos”.

Considerações provisórias

O foco dos incidentes críticos como dispositivo didático promove um deslocamento do ensino para a aprendizagem, colocando a atenção docente no movimento do pensamento discente, assim como no movimento de seu próprio processo de mediação. A perspectiva de uma didática tradicional, de orientação mais reprodutiva e memorialista da aprendizagem, articula sentidos do como fazer que vão compondo o repertório do senso comum docente e são paulatinamente assumidos como princípios subjetivos no processo de ensino. Esses princípios articulam campos de força e um espaço da sala de aula cuja função primordial é de transmissão de conhecimentos, em detrimento da reflexão sobre o processo não linear e complexo da produção de conhecimentos. (González-Rey, 2006, p. 30).

Na interação com os estudantes, o docente acessa recursos de diversas fontes: experienciais, existenciais e teóricos, que permitem a produção de sentidos para sua ação educativa e formativa. Nesse movimento percebe-se que não há dicotomia entre o mundo interno e externo nas configurações subjetivas e intersubjetivas da realidade, ou seja, o sentido se configura no processo de relação com o outro e com o mundo em espaços de interação. A aula, nesta perspectiva, torna-se um campo de potências criativas e não lineares que pode produzir abertura para novos sentidos e novas aprendizagens.

González-Rey e Vigotsky concebem a categoria “sentido” sob perspectivas diferentes. Para Vigotsky, a categoria “sentido” está relacionada com a linguagem, ou seja, o sentido da palavra. Para González-Rey, o sentido subjetivo é a forma em que determinada existência aparece de maneira perspectivada no concreto, em uma atividade, através de uma multiplicidade de produções simbólicas em determinado contexto. Dessa visão apreende-se que há uma produção objetiva/subjetiva dos espaços existenciais, sem dicotomias. O sentido subjetivo permite integrar em uma experiência um conjunto de

processos simbólicos, sociais e históricos de forma perspectivada, ou seja, na unidade com a dimensão emocional. A sala de aula passa a ser uma produção individual e coletiva: na perspectiva individual, cada um traz para a sala seu campo vital, as relações familiares, sociais e culturais; na perspectiva coletiva, são as interações e as múltiplas escutas e ressignificações possibilitadas pela interação que irão gerar outras forças de significação, as quais podem ser mediadas pelo docente pela perspectiva da sala de aula como espaço grupal.

Na docência universitária os incidentes críticos configuram-se em um dispositivo valioso que pode mobilizar diversos estilos de aprendizagem, proporcionando aos educandos colocarem-se como protagonistas nos processos decisórios referentes às diversas problemáticas implicadas em decisões profissionais que, não raras vezes, precisam ser tomadas na temporalidade do instante. Em minhas experiências de práticas de ensino, a partir de casos críticos nos quais se analisa as formas de pensar, sentir e agir dos atores envolvidos em questões dilemáticas, tenho observado que se trata de valioso dispositivo para promoção do desenvolvimento profissional docente.

Os estilos de aprendizagem caracterizados pela didática do ensino superior são categorizados em reflexivo, ativo, colaborativo, teórico e pragmático, não sendo mutuamente excluídos. Em relação à pertinência do dispositivo para cada um dos estilos de aprendizagem, destaca-se que para o estilo reflexivo o método dos incidentes críticos incentiva a reflexão sobre situações específicas da prática docente, provocando o desenvolvimento de uma episteme da prática, a valorização da pessoa do professor como constituidor de racionalidades instituintes que traz em si a potencialidade de transformação para o campo epistemológico da pedagogia universitária. No caso do estilo de aprendizagem ativo, mobiliza-se a discussão, a mudança de posição e papéis institucionais, revelando a complexidade da tomada de decisão a partir de diversos ângulos de análise. O

estudante é convocado a pensar, por exemplo, em que decisões tomaria no papel do professor, do diretor, do estudante, para perceber a relação sempre presente entre a totalidade e as partes, bem como a imbricação promotora das mudanças que podem ocorrer na situação geral a partir das mobilizações particulares. No que se refere ao estilo colaborativo, a natureza do dispositivo estimula a colaboração entre os estudantes no debate, com o objetivo de chegar à melhor solução a fim de minimizar ou evitar os impactos negativos do incidente a partir de intervenções pontuais. A troca de experiências e perspectivas durante discussões com vistas a chegar à melhor solução promove o aprendizado entre pares. O fundamental exercício de integração entre teoria e prática é mobilizado no estilo de aprendizagem teórico quando os estudantes relacionam e aplicam conceitos abstratos para melhor compreenderem as situações reais de sala de aula e quando, no movimento oposto, as situações concretas mobilizam o pensamento conceitual. Por fim, o estilo de pensamento pragmático é a abordagem na qual os estudantes aprendem melhor quando os dados e informações são apresentados em contextos práticos, nos quais conseguem visualizar a aplicação real do conhecimento, sendo que o pensamento e interesses são fortemente motivados pelos contextos práticos de resolução de problemas nos quais a relevância do conhecimento fica explicitada de forma tangível. Em resumo, o dispositivo dos incidentes críticos é flexível e maleável o suficiente para envolver grande variedade de estilos de aprendizagem. Ao promover a reflexão, a ação, e a disposição para a escuta em contexto de crise, há potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional do professor no ambiente universitário.

Na formação de professores universitários, a técnica dos incidentes críticos revelou-se uma abordagem enriquecedora e essencial para o desenvolvimento pedagógico e reflexivo no ambiente acadêmico. Ao direcionar a atenção para momentos específicos que transcendem

a rotina, essa metodologia proporciona uma oportunidade única de aprendizado e aprimoramento. A problematização minuciosa de situações dilemáticas que, pelo conjunto de decisões dos atores envolvidos, chega a um ponto irreversível em que o incidente se efetua, permitindo a identificação e a análise do fluxo de decisões, valores e sentidos que provocaram a crise, possibilita elaboração de reflexões sobre a ação do outro que permite analisarmos as nossas próprias em situações semelhantes. A análise dos incidentes, portanto, promove a identificação dos desafios e obstáculos nas relações de sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, mas também destaca as práticas colaborativas possíveis de serem construídas com vistas a possibilitar a emergência de comunidades de aprendizagem.

A capacidade de refletir sobre os incidentes, discuti-los em contexto colaborativo e extrair lições relevantes contribui significativamente para a formação de professores universitários mais sensíveis ao desenvolvimento profissional docente fundamentado na qualificação da profissão. Além disso, a técnica dos incidentes críticos favorece a construção de uma cultura de aprendizagem contínua, na qual os educadores são incentivados a buscar constantemente a excelência e a inovação em suas práticas. A partilha de experiências, a análise conjunta de desafios e a busca colaborativa por soluções promovem um ambiente acadêmico mais dinâmico, colaborativo e comprometido com o desenvolvimento político, cultural e profissional dos estudantes. Nesse sentido, tenho experienciado em minhas aulas a técnica dos incidentes críticos como um potente dispositivo de ensino que faz sentido para uma comunidade acadêmica que valoriza a reflexão, o diálogo e o desenvolvimento mútuo. Para finalizar, penso que a avaliação positiva por parte dos estudantes do componente “Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos” sugere que esse método pode ser um dispositivo valioso no processo de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- FLANAGAN, J. C. A técnica dos incidentes críticos. **Arq. Bras. Psicol. Aplic.**, v. 24, n. 2, p. 99-141, abr./jun. 1973.
- FLANAGAN, J. C. La technique de l'incident critique. **Revue de Psychologie Appliquée**, v. 4, n. 2, p. 165-185, abr. 1954.
- GONZÁLEZ-REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Átomo e Alínea, 2006.
- GREMLER, D. D. A Técnica do Incidente Crítico na Pesquisa de Serviços. **Journal of Service Research**, v. 7, n. 1, p. 65-89, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo**. Teorias e sistemas. 4. ed., São Paulo: Atlas, 1997.
- NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TRILLO, F. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, F. (coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- WOODS, P. **Critical events in teaching and learning**. Londres: The Falmer Press, 1993.

*Recebido em: 14/02/2024
Aprovado em: 20/03/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.