



LÍVIA ALMEIDA PASSOS

**CASOS DE ENSINO: USOS E POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE**

LAVRAS – MG

2020

LÍVIA ALMEIDA PASSOS

**CASOS DE ENSINO: USOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES INICIANTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

LAVRAS – MG

2020

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Passos, Livia Almeida.

Casos de ensino: usos e possibilidades na formação de
professores iniciantes / Livia Almeida Passos. - 2020.

127 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. casos de ensino. 2. formação de professores iniciantes. 3.
desenvolvimento profissional docente. I. Lima, Francine de Paulo
Martins. II. Título.

LÍVIA ALMEIDA PASSOS

**CASOS DE ENSINO: USOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES INICIANTES**

**TEACHING CASES: USES AND POSSIBILITIES IN EDUCATION OF BEGINNING
TEACHERS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 18 de Dezembro de 2020

Presidente: Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Membro externo: Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Membro interno: Dr. Regilson Maciel Borges

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

LAVRAS – MG

2020

*A todos os professores (as) que
lutam por um mundo melhor e
acreditam na formação do ser
humano através da educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças para seguir em frente, mesmo diante dos obstáculos que aparecem ao longo do caminho.

À Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, por ter sido muito além de uma orientadora, mas que também se tornou uma amiga, que abriu as portas de sua casa e com a qual eu pude contar para dividir alegrias e anseios acadêmicos e pessoais. Estendo esse agradecimento ao pequeno Benício, que por várias vezes, emprestou-me sua mãe durante horas consecutivas.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e a toda equipe de professores que dele fazem parte, em especial, àqueles que se prontificaram a lecionar disciplinas no período noturno, contribuindo assim para que fosse possível concluir este mestrado.

Aos Professores Dra. Maria de Fátima e Dr. Regilson, que se dedicaram na leitura do meu trabalho trazendo grandes contribuições para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Aos meus pais, Fernando e Rose, que me deram os primeiros e mais preciosos ensinamentos, como caráter, idoneidade, comprometimento e humildade, fazendo com que eu dê valor às pequenas coisas da vida e siga em frente em busca dos sonhos.

À minha doce Maria, minha avozinha que lá do céu, roga por mim aqui na Terra.

Aos meus irmãos Fernanda e Lucas, e aos meus sobrinhos, Giovana e Vinícius, que foram meu porto seguro nas horas difíceis.

Ao meu querido esposo Luiz Gustavo, pelo exemplo de companheirismo que se mostrou, pela compreensão nas minhas ausências, impaciência e nas minhas horas de nervosismo.

À todos os meus tios e primos, que se fizeram sempre presentes na minha vida, comemorando as conquistas e amenizando os dilemas.

À minha querida amiga Ellen Laudares, que foi uma grande incentivadora para o meu ingresso no mestrado.

À toda a equipe do Instituto Presbiteriano Gammon, por me apoiarem desde o início dessa trajetória e sendo sempre compreensíveis nas vezes que precisei me ausentar.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Danuza, Lutrícia, Ednéia e Adelene, com quem pude compartilhar aprendizados, risadas e agonias durante nossos encontros de grupo de estudos.

Por fim, agradeço a todos que se fizeram presentes e torceram para essa minha conquista.

Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.
Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
Professor, faze de tua cadeira,
a cátedra de um mestre.
Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.
Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,
um excelente mestre.

(Cora Coralina)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo, a partir da análise da literatura, investigar as contribuições dos casos de ensino como estratégia de formação de professores iniciantes. Mais especificamente, busca identificar o que a literatura sinaliza a respeito dos casos de ensino com professores iniciantes; analisar como os casos de ensino podem auxiliar na formação de professores iniciantes; e elaborar uma coletânea de casos de ensino para o uso em processos formativos de professores iniciantes. Entre os autores que subsidiaram a pesquisa destacam-se: André (2011); Canário (1998, 2003, 2005, 2007); Marcelo e Vaillant (2017); Merseth (1990, 1996); Mizukami (2000); Nono (2001, 2005); Nóvoa (2017); J.H Shulman (2002); L. Shulman (1986, 1992); Tardif (2011). Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, com o descritor “casos de ensino” e resultou um total de 94 pesquisas no período de 2001 a 2019. Após, foi preciso estabelecer como critério de seleção, os trabalhos que tinham os casos de ensino com professores iniciantes, para selecionar as pesquisas que seriam analisadas por completo. Da análise preliminar, apenas três pesquisas atendiam aos descritores e foram analisadas por completo. Os resultados apontaram que os casos de ensino possuem grande potencial na formação de professores iniciantes, uma vez que permitem que o docente reflita sobre suas práticas através de relatos de outros colegas de profissão ou quando ele é o próprio autor de seu caso. Mostrou ainda que os estudos sobre casos de ensino com professores iniciantes ainda são incipientes, notadamente relacionados a processos na perspectiva da indução docente e que há dificuldade de encontrar casos na literatura brasileira. Dessa forma, propõe-se como o produto final deste trabalho uma coletânea contendo dez casos de ensino abordando diferentes temáticas que cercam as experiências, o trabalho e o fazer docente de professores iniciantes, com vistas a contribuir com processos de formação, acolhimento, acompanhamento e aprimoramento do fazer docente nos primeiros anos da carreira.

Palavras-chave: casos de ensino, formação de professores iniciantes, desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

This research aims, from the analysis of the literature, to investigate the contributions of teaching cases as an education strategy for beginning teachers. More specifically, it seeks to identify what the literature signals about teaching cases with beginning teachers; analyze how teaching cases can assist in the formation of beginning teachers; and develop a collection of teaching cases for use in training processes for beginning teachers. Among the authors who supported the research, the following stand out: André (2011); Canário (1998, 2003, 2005, 2007); Marcelo and Vaillant (2017); Merseth (1990, 1996); Mizukami (2000); Nono (2001, 2005); Nóvoa (2017); J.H Shulman (2002); L. Shulman (1986, 1992); Tardif (2011). To this end, a bibliographic search with a qualitative approach was carried out in the CAPES thesis and dissertations catalog, with the descriptor “teaching cases” and resulted in a total of 94 researches from 2001 to 2019. After that, it was necessary to establish as a criterion of selection, the works that had the teaching cases with beginning teachers, to select the researches that would be analyzed in full. From the preliminary analysis, only three surveys met the descriptors and were analyzed in full. The results showed that teaching cases have great potential in the formation of beginning teachers, since they allow the teacher to reflect on their practices through reports from other professional colleagues or when he is the author of his case. It also showed that studies on teaching cases with beginning teachers are still incipient, notably related to processes from the perspective of teacher induction and that it is difficult to find cases in Brazilian literature. In this way, it is proposed as the final product of this work a collection containing ten teaching cases addressing different themes that surround the experiences, the work and the teaching of beginning teachers, with a view to contributing with education, reception, monitoring and improvement of teaching practice in the early years of their career.

Keywords: teaching cases, education of beginning teachers, professional development of teachers.

SUMÁRIO

1	DOS DESAFIOS À PESQUISA: AQUI NASCE UMA PESQUISADORA	12
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DILEMAS E DESAFIOS	19
2.1	Formação de professores iniciantes baseado na formação em contexto .	25
3	CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA	30
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
4.1	Caracterização dos critérios no levantamento de dados	38
4.2	O que dizem as pesquisas sobre os casos de ensino com professores iniciantes?.....	40
4.3	Das aproximações entre as pesquisas	44
5	DA PROPOSIÇÃO DE UMA COLETÂNEA DE CASOS DE ENSINO PARA O USO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE.....	47
5.1	Caso de ensino 1 - Uma semana na vida de Vera.....	48
5.2	Caso de ensino 2 - O início da história de Juliana	51
5.3	Caso de ensino 3 - A filha de Ana	55
5.4	Caso de ensino 4 - Vai ter homem lecionando para crianças sim	59
5.5	Caso de Ensino 5 - Da biblioteca para a sala de aula: agora sou professora!	63
5.6	Caso de Ensino 6 - A ansiedade de Júlia.....	66
5.7	Caso de ensino 7 - Um ano, três escolas	70
5.8	Caso de ensino 8: Para quê trabalhar, se existem meios mais fáceis?	73
5.9	Caso de ensino 9 - Os diferentes métodos	76
5.10	Caso de ensino 10: Separados por uma pandemia	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO A	91

1 DOS DESAFIOS À PESQUISA: AQUI NASCE UMA PESQUISADORA

Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo. (Augusto Cury)

É me reportando à frase do escritor Augusto Cury (2003) que inicio este trabalho falando um pouco sobre minha trajetória de vida até chegar ao Mestrado Profissional. Venho de uma família em que o magistério se faz presente há bastante tempo. Avó, tias, mãe e, comigo, não foi diferente. Hoje, quando paro para pensar em minha vida, percebo o quanto era imatura quando conclui o Ensino Médio e que me via na obrigação de escolher uma carreira a seguir. Confesso que não me ocorria a ideia de ser professora e, assim, repentinamente, ingressei em um curso de Tecnólogo em Radiologia. Cheguei a cursar a metade do curso, até chegar a fase que eu precisava estagiar em hospitais, frequentar as Unidades de Terapia Intensiva (UTI), blocos cirúrgicos e descobri que não tinha estrutura emocional para atuar naquele ambiente.

Como já mencionado, sou filha de professora. Eu me lembro de, por diversas vezes, ir à escola que minha mãe lecionava para auxiliá-la em algumas atividades. E como era prazeroso esses momentos, não só por estar na companhia da minha mãe, mas por estar perto de crianças. Foi, então, que decidi me ingressar em um curso de Pedagogia. Adorava as disciplinas e ficava fascinada com tudo. Durante o curso, eu trabalhava como secretária de um advogado para pagar as mensalidades. Foi um período difícil, pois, não tinha muito tempo para me dedicar tanto ao curso quanto eu gostaria. Mas ainda assim, me esforçava ao máximo. Tirava férias para fazer estágio e, quando isso não era possível, fazia-os de noite. Por vários momentos, os professores com quem eu estagiava tentavam me desencorajar. De fato, eu via as dificuldades que eles enfrentavam, porém, nada daquilo era novidade para mim, afinal, eu convivi a minha vida inteira com professoras e estava acostumada a ouvir as angústias que sentiam. Assim, entrei no curso de Pedagogia sabendo que não seria uma profissão fácil.

Logo que conclui o curso de Pedagogia, pedi demissão do escritório que eu trabalhava. Eu não tinha ainda perspectivas de começar a lecionar, mas sentia que eu precisava me obrigar a correr atrás e trabalhar na área que eu havia me formado,

afinal, não foi fácil pagar as mensalidades e conciliar as tarefas da universidade com o meu trabalho, e acreditava que todo o meu esforço não poderia ser em vão.

A minha esperança no início, era trabalhar com crianças, porém, nem tudo acontece como a gente imagina. A primeira oportunidade que me surgiu para atuar como professora foi para lecionar Língua Espanhola para Ensino Médio, na rede estadual de ensino. Não era a ideia que eu tinha no início, mas vi ali a chance de começar. Estava muito orgulhosa e ansiosa para iniciar minha carreira como professora. Preparei tudo com muito carinho e dedicação para que tudo se realizasse da melhor forma possível. Foi, então, que os meus desafios começaram a aparecer. Quando cheguei na escola, no meu primeiro dia de trabalho, descobri que havia uma indisposição entre a supervisora e a diretora e elas não se falavam. Por várias vezes nós, professores, ficávamos em situação constrangedora por causa desse fato. Mas o pior, eu era uma professora em início de carreira, que ainda tinha muito a aprender, mas não tive o apoio e acolhimento que seriam necessários para aquele momento. Logo de início, foi pedido que eu fizesse um planejamento anual para minha disciplina, baseado no documento norteador da época CBC (Conteúdo Básico Comum), utilizado nas escolas do Estado de Minas Gerais. Até então, eu não tinha conhecimento desse documento, pois, a universidade que cursei Pedagogia não era de Minas Gerais. Estudei, pesquisei e consegui entregar o planejamento solicitado.

As cobranças eram diárias e, todos os dias, uma batalha para tentar me manter na escola. Eu me incomodava muito com o fato de me cobrarem tanto e não me ensinarem a fazer o que era preciso. Eu era uma iniciante e todos sabiam disso, mas ninguém por parte da gestão escolar se prontificou a me ajudar. Por várias vezes, eu recorria aos meus colegas professores, e muitos tentavam me desencorajar a seguir com a carreira. Confesso que quando chegava o dia do pagamento e via um salário tão baixo para tanto trabalho, era essa a minha vontade. O meu salário se equiparava ao de quando eu era secretária e eu trabalhava bem menos. Não deixei isso me abater. Achava que o problema estava na minha formação inicial e que eu precisava me preparar mais. Foi quando decidi ingressar no curso de Letras, da Universidade Federal de Lavras, afinal, se eu estava ensinando línguas, aquele era o curso ideal.

Nos anos seguintes, comecei a lecionar no Ensino Fundamental e Educação Infantil na rede municipal de ensino. Era difícil me manter e escolher uma única

escola ou turma para trabalhar, pois, como era contratada, nem sempre eu tinha opção de escolha. Geralmente, a preferência é dos professores concursados e, os contratados ficam com o que “sobra”. Considero que todo começo de ano, eu me tornava uma iniciante novamente naquele contexto, já que eu tinha que me adequar a uma nova realidade escolar. Como não houve concurso na rede municipal nesse período, não foi possível eu me efetivar na rede pública. Foi uma experiência muito importante na minha carreira. Fui me desenvolvendo profissionalmente com tudo que me era proporcionado. Hoje, atuo na rede particular de ensino, com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Não interrompi o curso de Letras. Mais uma vez, eu estava estudando e trabalhando concomitantemente. Porém, por ser a segunda graduação em licenciatura e por já trazer comigo uma bagagem de conhecimentos sobre o contexto escolar, eu tinha um olhar mais crítico sobre a docência e a escola. Por isso, entendo que foi essencial para eu me estabelecer na carreira. Não vejo os dois cursos como opostos, mas sim como áreas que se complementam. A primeira graduação me preparou para iniciar a carreira, a segunda me despertou para a seguir as atividades como professora pesquisadora. Assim, desde então, não parei de lecionar e ainda me senti motivada a seguir também como pesquisadora.

Enquanto mestranda e participante do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas (FORPEDI)¹, nos reunimos semanalmente com o intuito de aprofundar e discutir os referenciais teóricos que permeiam a formação de professores. O curso de extensão intitulado “Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos” ao qual nos propomos ministrar tem por objetivo promover aguçar o desenvolvimento profissional docente e de estreitar os laços entre universidade e escola. Esse curso, inicialmente, destinou-se aos profissionais docentes da rede municipal de ensino de Lavras – MG, mais especificamente as gestoras e supervisoras das escolas municipais e CEMEI’s (Centros Municipais de Educação Infantil). Buscamos desenvolver processos formativos a partir de suas demandas e necessidades tendo a escola e o trabalho desenvolvido junto aos docentes como o foco. Foram realizados encontros mensais em que foram proporcionados estudos e diálogos entre os envolvidos, almejando análise, reflexão e investigação sobre os

¹ Coordenado pela Professora Dr. Francine de Paulo Martins Lima e vinculado à Universidade Federal de Lavras e registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

processos pedagógicos e qualificação de suas práticas no ambiente escolar. Foram discutidas questões como o acolhimento de professores iniciantes e os desafios que possuem no início da carreira.

A atuação como professora e como membro do FORPEDI, possibilitou-me levantar questões a respeito do processo de indução dos professores iniciantes à carreira docente. Considera-se ser esse um período de aprendizado da profissão, em que as dúvidas e inseguranças se acumulam e se estabelecem quando não há um acolhimento (VAILLANT; MARCELO, 2017).

Geralmente, as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam, estão relacionadas a conteúdos, à disciplina dentro de sala de aula e às burocracias. Esse é um momento em que o docente espera poder contar com uma equipe de gestores para aprender a lidar com esses obstáculos, mas, nem sempre é o que se percebe no ambiente escolar. Normalmente, quem dá esse tipo de apoio que o iniciante necessita são colegas professores, de maneira informal. Alguns deles, embasados na experiência que detém, acabam por desencorajar o profissional a seguir em frente. Nono e Mizukami (2005) dizem que o início à docência é um período marcado por decepção e desapontamento, em que deixamos de ser estudantes e passamos a encarar a realidade. Nesse momento, é preciso que haja determinação por parte do docente para que os esforços destinados a esse fim não tenham sido em vão. Tardif e Raymond (2000) acreditam que o paralelo que os professores iniciantes fazem com a realidade faz com que os levem a indagar sobre os sonhos da profissão.

Marcelo e Vaillant (2017) realizaram uma pesquisa em que buscaram investigar as políticas e os programas de indução à docência em alguns países latino-americanos, entre eles, o Brasil. Os resultados apontaram que ainda é um processo recente em nosso país e que estão embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ao Plano Nacional de Educação 2001-2011 e ao Plano Nacional de Educação 2014-2024. Este último propõe estimular a educação básica e superior nas redes públicas, com um acompanhamento dos professores iniciantes por meio de atividades de apoio feitos por professores mais experientes. O objetivo é apoiar os docentes iniciantes nesse processo, por meio de atividades com ênfase nos conteúdos e metodologias das disciplinas. Os autores citam alguns programas que se configuram como iniciativas de indução desenvolvidas em alguns estados do Brasil, entre eles, o PIBID (Programa

Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência). Programas como este se fazem de suma importância para o desenvolvimento profissional do professor e também para o que Wilson, Shulman e Richert (1987) denominam de “processo de raciocínio pedagógico”, que é quando o professor é capaz fazer uma avaliação de suas práticas, na perspectiva de aprimorá-las. A troca de experiências com outros colegas também é válida nesse processo de formação.

Nessa perspectiva, os casos de ensino podem ser de grande valia para desenvolver o raciocínio pedagógico, já que “um caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (NONO; MIZUKAMI, 2002). Assim, os casos de ensino possibilitam que os professores possam analisar, discutir e interpretar suas ações. Porém é importante destacar que, nem todo relato escolar pode ser chamado de caso de ensino. Segundo Shulman (2002), é preciso que haja alguma inquietação que precisa ser sanada, uma situação que possa ser constituída e avaliada por várias hipóteses e que contenha considerações e sentimentos do professor.

Nas pesquisas de Nono e Mizukami (2002), as autoras destacam o potencial que tem a análise dos casos de ensino, que além de permitirem investigar o pensamento de futuros professores, proporcionam a discussão de vários temas em diversas áreas de conhecimento e possibilitam o estudo de várias convicções no que tange aos atos de ensinar e de aprender, feitos pelos futuros professores.

Nessa perspectiva, proponho aqui uma pesquisa que é parte integrante de uma pesquisa guarda-chuva intitulada “Ser professor, dos processos de indução à ressignificação da docência”, vinculada ao grupo de pesquisa sobre formação docente e práticas pedagógicas - FORPEDI, sob a coordenação da professora Francine de Paulo Martins Lima, cujo objetivo é o de investigar os processos de indução à docência em uma rede municipal de ensino, com ênfase na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Considerando ser esta pesquisa um recorte da pesquisa guarda-chuva, centraremos a investigação na importância dos casos de ensino nos processos de indução de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa guarda-chuva, com o intuito de estabelecer uma aproximação entre as pesquisadoras (coordenadora da pesquisa e mestrandas) e os sujeitos da pesquisa (docentes e profissionais que exercem a função de apoio e suporte

pedagógico), propôs à secretaria de educação municipal de Lavras-MG o desenvolvimento de um curso de formação docente com vistas a atender às demandas formativas dos docentes da rede municipal e, ao mesmo tempo, inserir discussões sobre os processos e possibilidades de indução de professores iniciantes. O projeto e o curso parte da ideia de indução como a descrita por Nóvoa que destaca que

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc.[...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente [...]. (NÓVOA, 2017a, p. 1124).

Nessa direção corroboramos as ideias de Lima et al (2019) ao discutirem a pertinência do uso dos casos de ensino em processos de indução. As autoras destacam que

O uso dos casos de ensino em situações de formação contribui para fomentar e provocar a reflexão, incentivando os professores iniciantes a desenvolverem um processo de análise e interpretação de sua ação docente e dos desafios enfrentados por eles no contexto da escola e sala de aula. Esse recurso metodológico permite o desenvolvimento de um processo reflexivo de modo que os docentes em formação tomem consciência das mudanças necessárias e alterem sua prática, tal como concebe Freire (1996). (LIMA, et al, 2019, p. 351).

Isso posto e, por acreditarmos na potencialidade dos casos de ensino na formação docente, o objetivo deste estudo é, a partir da análise da literatura, investigar as contribuições dos casos de ensino como estratégia de formação de professores iniciantes. De forma mais específica, pretende-se:

- 1- Analisar o que a literatura sinaliza a respeito dos casos de ensino com professores iniciantes;
- 2- Identificar como os casos de ensino podem auxiliar na formação de professores iniciantes;

- 3- Elaborar uma coletânea de casos de ensino para o uso em processos formativos de professores iniciantes.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro intitulado “A formação de professores - dilemas e desafios” é apresentado de maneira sistematizada um breve histórico dos estudos sobre formação de professores que vem sendo desenvolvidos por diversos pesquisadores da área. Ainda neste capítulo, são tecidas algumas discussões sobre o conceito de desenvolvimento profissional e sobre a importância da formação em contexto para que esse desenvolvimento profissional aconteça de forma efetiva na carreira docente.

No segundo capítulo intitulado “Casos de ensino na formação de professores iniciantes: pertinência e relevância”, trazer discorreremos sobre as definições e características dos casos de ensino pautado em estudos teóricos. O objetivo deste capítulo é mostrar a pertinência e a relevância sobre esta temática para a formação de professores.

No terceiro capítulo intitulado “Caminhos metodológicos” são apresentados os caminhos e os percursos metodológicos que foram percorridos para o desenvolvimento dessa pesquisa e as pesquisas encontradas relacionadas ao tema em tela, suas características e especificidades.

Já no quarto capítulo, intitulado “Da proposição de uma coletânea de casos de ensino para o uso na formação de professores iniciantes” trago uma coletânea de dez casos de ensino, elaborado a partir de situações vivenciadas na escola, não só por mim, mas também por outros colegas de profissão, para que possam ser utilizados na formação de professores iniciantes. Para cada caso elaborado, ao final há uma sequência de questionamentos, entendidos como oportunidade de reflexões aos docentes acerca dos dilemas que permeiam o ambiente escolar e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que são sistematizados os “achados” da pesquisa e as contribuições deste no contexto da formação de professores iniciantes.

2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DILEMAS E DESAFIOS

Não são recentes as preocupações que se tem a respeito da formação de professores. Porém, diante das desigualdades socioculturais às quais vivemos, essa preocupação tem aumentado. Isso porque quando falamos em educação, estamos falando em lidar com pessoas com diversos níveis de conhecimento, seja por serem pessoas mais jovens, seja por terem conhecimentos inferiores ao que o professor se propõe a oferecer. Assim, é imprescindível que se tenha uma formação para quem vai formar os alunos. Gatti (2009, p. 163) acredita que:

A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Atravessando este espaço, temos as mídias, as crenças, os valores extrínsecos à escola e seus agentes.

Gatti (2009) também aposta na centralidade do papel do professor. A autora defende que por mais que sejam necessários insumos e infraestrutura, ainda não são suficientes para que sejam implementados processos educacionais humanamente efetivos. Quando o professor possui uma formação de qualidade, ele possui um saber que vai além do conhecimento do conteúdo e da didática. Essa qualidade da formação dos professores é adquirida tanto na graduação, quanto na formação continuada de maneira formal ou informal, ou ainda no contexto escolar ao qual está inserido.

É grande a busca pela melhoria da qualidade da formação do professor. Estudos e pesquisas têm se preocupado com o processo de formação dos professores e a forma como o desenvolvimento profissional ocorre. Não dá mais para dizermos que o professor é o sujeito que influencia na aprendizagem do aluno, como ocorria em tempos anteriores. Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu nos Estados Unidos um movimento de profissionalização do ensino que foi lançada a ideia de que os professores pudessem se apoiar em um vasto conhecimento que

corroborava com a pesquisa, garantindo assim a validade e eficiência das ações (BORGES; TARDIF, 2001). As pesquisas sobre conhecimentos profissionais do professor aumentaram de maneira não só quantitativa como também qualitativa.

No Brasil, várias pesquisas sobre Formação de Professores vêm sendo desenvolvidas. Nunes (2001) coloca que:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto 'tímida', é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. (NUNES, 2001, p. 28)

Dessa maneira, podemos perceber que há uma busca para mostrar as formas que as pesquisas sobre Formação de Professores são colocadas na literatura brasileira, com várias referências e aproximações teórico-metodológicas que embasam os pontos de vista e os diferenciais dos pesquisadores brasileiros.

Lelis (2001) fez um estudo sobre algumas tendências da produção intelectual sobre a formação de professores nos últimos vinte anos no Brasil. A autora procurou compreender o raciocínio que embasou e ainda embasa algumas propostas presentes na literatura. Ela pontua que:

Se é verdade que a problemática específica do saber escolar e do saber docente, enquanto tal, só muito recentemente passou a se constituir em objeto de pesquisa no Brasil, também é verdade que velhos temas já trabalhados desde a década de 1980 reapareceram travestidos com nova roupagem, sugerindo um retorno a questões que não foram ainda equacionadas pelas políticas e práticas de formação de professores como, por exemplo, os conhecimentos de que devem ser portadores os professores e que se atualizam na ação pedagógica. (LELIS, 2001, p. 44)

Embasada nos estudos que foram realizados na década de 1980, Lelis (2001) acredita que esses estudos não foram suficientes para avançar os conhecimentos sobre as questões relacionadas aos processos de ensino e formação, considerando que se atrelou ao entendimento de competência e deixou de lado as questões sobre o perfil dos professores e os problemas que enfrentam em seu cotidiano. De acordo com a autora, somente a partir da década de 1990, impactados pela literatura internacional, é que começa a valorizar as práticas como estratégias de aprendizagem da carreira docente.

Considerando que as pesquisas sobre os saberes do professor ainda são poucas, Lelis (2001, p. 54) nos traz alguns questionamentos que merecem atenção para as pesquisas atuais:

[...] que cuidados precisamos tomar para não privilegiarmos em excesso a realidade intra-escolar, micro-social, e perdermos com isto dimensões contextuais do trabalho docente no plano político social mais amplo? Que cuidados precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria? Sob que critérios operaremos com a prática profissional, de modo a torná-la um espaço de construção de saberes rigorosos sem serem rígidos?

Apesar de ainda serem incipientes, Borges e Tardif (2001, p. 17) apontam que alguns pesquisadores vêm desenvolvendo estudos sobre saberes docentes.

[...] pesquisas que investigam as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino (Dias-da-Silva, 1994 e Penin, 1995); pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes, professorandos, possuem e constroem do trabalho docente (Lima, 1997); estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos e nos saberes de professores experientes e/ou iniciantes (Caldeira, 1995, 1993; Borges, 1998, 1997; Canto, 1998 e Therrien, 1998); estudos que analisam as trajetórias (Mizukami, 1996) e o desenvolvimento socioprofissional dos professores (Lüdke, 1998, 1996a, 1996b, 1995); estudos que buscam compreender a formação do 'capital pedagógico' (Lelis, 1995) e da identidade profissional docente (Moreno, 1996; Schaffer, 1999); estudos que procuram captar os processos de formação de professores 'artistas- reflexivos' (Queiroz, 2000) e as implicações socioculturais e político- pedagógicas que determinam a identidade e a construção dos saberes de estudantes universitários trabalhadores, que se preparam para o magistério (Melo, 2000).

Esses estudos são importantes para que possamos compreender a profissão e o desenvolvimento profissional docente à luz dos sujeitos que estão inseridos neste contexto. Borges e Tardif (2001, p. 18) mencionam que essas pesquisas estão inseridas em um movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado sobre o trabalho docente que ficou escondido por muito tempo, já que as pesquisas analisavam o ensino “a partir de traços da personalidade docente, dos métodos empregados no processo de ensino-aprendizagem, do desempenho do professor medido através do rendimento dos alunos, entre outras”.

Vale destacar a importância que se tem de haver uma relação entre o professor e a pesquisa. A esse respeito, André (2001, p. 55), destaca que

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula.

Segundo André (2001), no Brasil e no exterior, a valorização da pesquisa sobre formação de professores tomou vários sentidos. A autora evidencia aspectos de diferentes autores e pesquisadores acerca do tema:

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. Na literatura internacional também são bastante variadas as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner, 1993). Do Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliot (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que, fundamentando-se na teoria crítica, defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. (ANDRÉ, 2001, p. 56-57)

A partir das contribuições da autora supracitada, compreendemos que apesar de terem diferentes perspectivas, as pesquisas citadas visam a valorizar articulação entre a teoria e a prática na formação docente, chamando a atenção para a importância dos conhecimentos, experiências e reflexões críticas para a melhoria da prática. Tais pesquisas destacam, ainda, a função ativa que o professor deve ter para o seu desenvolvimento profissional e acreditam que é preciso que tenham espaços para que haja um engajamento entre as escolas e as universidades, buscando desenvolver a reflexão das comunidades.

Assim, podemos considerar que os estudos sobre a Formação de Professores, embora tenham uma ampla diversidade teórico-metodológica, nos mostram sua importância para a construção do pensamento e práticas dos professores. Dessa forma, para que haja o processo de desenvolvimento profissional, a experiência e situações de ensino em que os professores estão imersos se fazem de suma importância. Isso acontece quando o profissional é capaz de refletir sobre os problemas que enfrentam em seu cotidiano escolar.

Marcelo Garcia (2009, p. 9) ressalta que a denominação desenvolvimento profissional “se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Porém, o termo “desenvolvimento profissional” nos remete a ideia de evolução e continuidade “que supera a justaposição entre formação inicial e continuada” dos professores. Em seus estudos, Marcelo Garcia (2009) traz várias definições de autores que ele considera de relevo e chega à conclusão de que tanto definições recentes como antigas compreendem o desenvolvimento profissional como:

um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10)

Nóvoa e Vieira (2017b, p. 24) acreditam que o desenvolvimento profissional “trata-se de compreender como se constrói uma identidade que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, desde o primeiro dia como estudante de uma licenciatura”. Os autores defendem também que a formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional, porém não se trata de deixar-se vender para o

“mercado da formação”, em que são oferecidos cursos e seminários, alimentando nos professores o sentimento de desatualização (NÓVOA; VIEIRA, 2017b).

Corroborando com Marcelo Garcia (2009), Nóvoa e Vieira (2017b) apostam no espaço escolar como um ambiente essencial para o desenvolvimento profissional docente, quando há momentos baseados na partilha e no diálogo das experiências vivenciadas pelos profissionais. Nóvoa e Vieira (2017b) chamam a atenção ainda para o papel do coordenador pedagógico, que é uma profissão que existe no Brasil, mas que não há na maioria dos países, e que pode perfeitamente mediar esses momentos de troca e partilha propondo, assim, formação continuada de relevância dentro da escola.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional, Marcelo (2009) questiona: “o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?” (MARCELO, 2009, p. 17). Na tentativa de responder esses questionamentos, o autor referencia Cochran-Smith e Lytle (1999) que diferenciam três tipos diferentes de conhecimentos, sendo eles: conhecimento *para* prática, em que se conhece os conteúdos e práticas educativas; conhecimento *na* prática, em que o professor adquire através da experiência e refletem sobre suas ações; por fim, o conhecimento *da* prática, que é feito de maneira coletiva e colaborativa.

Para Marcelo (2009) é necessário que os professores tenham, sim, um conhecimento pedagógico, mas acredita também que é muito importante que tenham domínio dos conteúdos que lecionam, para que não ensinem seus alunos de maneira equivocada. Por isso defende que é necessário haver uma combinação entre os dois.

Nesse sentido, Nóvoa e Vieira (2017b, p. 36) argumentam: “qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?”. Esta é uma pergunta que se pode considerar bem provocativa, já que essa é uma dúvida que paira sobre muitos professores. Os autores defendem que é extremamente importante ter um conhecimento das disciplinas que se propõe a trabalhar, que é diferente dos conhecimentos pedagógicos, sem deixar de valorizá-los. Os autores destacam que também que esses dois tipos de conhecimentos são os que os currículos dos cursos de licenciaturas se propõem, porém o conhecimento profissional docente que é o principal para se formar professores.

Para embasar seus argumentos, Nóvoa e Vieira (2017b) recorrem aos termos utilizados por pesquisadores para definir este tipo de conhecimento. Segundo ele, Daniel Hameline chama de ação sensata, Lee Shulman chama de capacidade de discernimento e Michel De Certeau de arte do fazer. Assim, “não se trata de um saber-fazer, mas da capacidade de valorizar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (NÓVOA; VIEIRA, 2017b, p.36).

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional acontece com a experiência, sabedoria e conhecimento que os docentes vão adquirindo ao longo de sua carreira. Acredita-se que as diferentes formas em que acontece o desenvolvimento profissional docente abrem inúmeras possibilidades de formação e de investigação. É nessa perspectiva que buscamos pesquisar como os casos de ensino podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

2.1 Formação de professores iniciantes baseada na formação em contexto

Pesquisas defendem o ambiente escolar como um lugar em que a formação dos professores acontece de maneira prática e efetiva, possibilitando a construção da identidade profissional dos professores, principalmente, os que estão ingressando na carreira, por meio da interação com os profissionais que ali atuam, estudantes e familiares. Tardif (2011) acredita que nessa experiência profissional, inicia-se uma fusão entre os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e pedagógicas, adquiridos por meio das interações que fazem parte da prática docente.

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola, Nóvoa (2001, s/p) também defende a ideia de que a escola é formadora da identidade profissional, afirmando que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. De acordo com o autor, é a partir das trocas e reflexões entre os colegas que surge o desenvolvimento profissional dos professores, bem como novas práticas de ensino. Longe de desmerecer os conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas é a escola que contribui para construir os saberes necessários ao professor iniciante, a partir do contato com as situações e interações que proporcionam seu desenvolvimento profissional.

Para tratarmos da formação em contexto, recorremos à concepção de Imbernón (2001), que defende que a prática é individual e está inserida em um determinado contexto em situações problemáticas. Para ele, o professor adquire o conhecimento profissional em um contexto prático através da análise, reflexão e intervenção de situações concretas. Imbernón (2010, p. 32) afirma que “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”. Concordando com o autor, é fundamental que os colegas de trabalho auxiliem o professor iniciante para que desenvolvam os saberes experienciais (TARDIF, 2011), considerando que se trata de uma situação nova para esse profissional. Tardif (2011) explicita que os saberes experienciais são provenientes das atividades dos professores, enquanto profissionais. São adquiridos através da vivência de experiências na escola e pela convivência com os alunos e colegas de profissão. Trata-se, portanto, dos conhecimentos que os professores constroem de maneira individual durante a aprendizagem da profissão.

Corroborando com os pensamentos sobre saberes experiências, Rui Canário (1998a), também traz grandes contribuições sobre a formação em contexto, especificamente, de professores. O autor utiliza-se do termo formação “centrada na escola”, cujo objetivo é desenvolver um trabalho de maneira coletiva e colaborativa, voltada para a reflexão, proporcionando, assim, o desenvolvimento organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores (CANÁRIO, 1998b). A formação centrada na escola agrega valores aos saberes experienciais, pois significa aprender a aprender com a experiência, ou seja, propõe que os professores sejam pesquisadores da prática.

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho (CANÁRIO, 2005, p.137).

Acolhendo a tese de que a formação abrange vários espaços e situações, sejam elas formais ou informais, a formação centrada não significa desmerecer outros espaços formativos, mas, sim, compreender que a formação é um processo e não um produto. Por considerar que os sujeitos constroem sua formação, faz-se necessário “promover situações que permitam, ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência, isto é, instituindo formas permanentes de alternância entre o experiencial e o simbólico” (CANÁRIO, 2003, p. 205).

Quando há troca de experiências entre os docentes no ambiente escolar, que proporcione discussões e reflexões sobre as situações vivenciadas, contribui de maneira significativa para que o professor enfrente seus desafios diários e supere os obstáculos. Inicia-se assim o desenvolvimento profissional a partir de práticas colaborativas, que, para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 174), sem elas “é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução colaborativa de problemas permitem aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e depois solucioná-los”.

Nono (2011) também acredita na escola como um espaço de formação de professores de maneira coletiva e primordial para o desenvolvimento profissional.

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores – em etapas diferentes da carreira – e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes (NONO, 2011, p.37).

Acredita-se, assim, na eficiência de um trabalho colaborativo, almejando a melhoria da educação. Porém, é importante colocar que não basta simplesmente desenvolver uma atividade prática para se acreditar que está sendo proporcionado a formação dos professores. A esse respeito Candau (1997, p. 57) afirma que:

considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se

alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Diante do exposto, é notório o quanto é importante que não só os professores, mas também os gestores se envolvam para que haja uma formação efetiva no ambiente escolar. É preciso proporcionar momentos de trocas entre os pares, discutir os problemas que permeiam o contexto, buscando de maneira reflexiva e coletiva a melhoria das práticas.

Embasados na perspectiva de que o contexto social ao qual a escola está inserida influencia diretamente nas ações do professor, compreende-se que esse é o ambiente mais apropriado para que o professor iniciante impulse sua carreira, promovendo assim o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Franco (2000, p. 35),

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]. É o próprio professor que saberá quais são as suas dificuldades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico, ajudando-o a vislumbrar as carências do momento.

Daí a necessidade de se ter um acolhimento e acompanhamento do professor que está iniciando a carreira, principalmente, naquele determinado contexto escolar. É preciso apoiá-lo para que possa vencer os obstáculos e desafios, oferecendo assim segurança ao executar seu trabalho, garantindo uma melhor aprendizagem dos alunos. Além disso, o acompanhamento do professor iniciante certamente diminuiria o índice de desistência da carreira e a “culpa” que carregam por não conseguirem suprir todas as demandas que lhes são impostas pelo sistema educacional.

Sobre a formação inicial dos professores nos contextos escolares, Nóvoa (1997, p. 30) destaca que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova *cultura de formação de professores*”. Não adianta uma formação contribuir para o desenvolvimento do professor, mas ficar restrita apenas ao contexto ao qual está inserida. De acordo com Nóvoa (1997, p. 30), para que uma formação seja realmente efetiva para os docentes, eles “têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Percebe-se assim, a necessidade de haver um trabalho por parte da equipe de gestores das escolas ao receber os professores iniciantes, no sentido de acompanhar e orientar esses docentes, para que se sintam habituados com aquele ambiente. Dessa forma, se sentirão seguros para buscarem o auxílio dos colegas, proporcionando, ainda que de maneira informal, sua formação profissional naquele contexto ao qual está inserido.

3 CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA

Compreendemos por casos de ensino relatos de acontecimentos ocorridos no ambiente escolar ou que estejam diretamente associados a eles, permitindo que o docente faça uma reflexão sobre suas práticas, configurando-se assim como um importante instrumento que contribui para o desenvolvimento profissional de professores, notadamente os iniciantes.

Quando falamos em casos de ensino, é impossível não nos referenciar nos estudos de Lee Shulman, que é pioneiro no assunto desde a década 1980. O autor acredita ser uma grande ferramenta para a formação de professores. Para Shulman (2002), não se trata de simplesmente uma história contada por professores, mas sim de uma narrativa criada a partir de um acontecimento ou série de eventos que se desenvolveram com o tempo. É necessário também que haja alguma inquietação que precisa ser sanada, uma situação que possa ser constituída e avaliada por várias hipóteses e que contenha considerações e sentimentos do professor. Para Shulman (1992, p. 21):

[...] um caso possui uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Provavelmente inclui protagonistas humanos, embora nem sempre seja necessário que isso ocorra. [...] Acrescentaria o fato de que, em geral, essas narrativas de ensino possuem características compartilhadas. Narrativas possuem um enredo – começo, meio e fim. Também incluem uma tensão dramática que deve ser aliviada de alguma forma. Narrativas são particulares e específicas. Não trazem afirmações que possam ser generalizadas. São, quase que literalmente, locais – quer dizer, localizadas ou situadas. Narrativas revelam o trabalho de mãos, revelam pensamentos, motivos, concepções, necessidades, preconceções, frustrações, ciúmes, falhas. Representações e intenções humanas são centrais nessas narrativas. Refletem os contextos social e cultural em que os eventos ocorrem. Casos, portanto, possuem ao menos duas características que os tornam importantes na aprendizagem: seu *status* de narrativa e sua contextualização no tempo e no espaço.

Ainda sobre o entendimento acerca do caso de ensino, Merseth (1996), destaca que trata-se de um documento descritivo de situações reais escolares, cujo objetivo é conferir uma visibilidade ao conhecimento sobre o ensino envolvido nas situações descritas. Esta estratégia de estudo, permite que o professor análise e

expresse seus conhecimentos e de outros colegas de profissão. Merseith (1996) identifica três objetivos diferentes para o uso de casos de ensino. Para ela, podem ser usados como exemplo, que salienta a teoria e privilegia um conhecimento com um propósito; como oportunidades na tomada de decisões, já que os casos fazem com que os professores pensem em suas ações diante de situações que exige identificação e análise de um problema, para então tomar suas decisões e definir o caminho a ser seguido, norteados pela teoria; finalmente como um estímulo à reflexão pessoal que desenvolve hábitos e técnicas de reflexão, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional pessoal.

No Brasil, Maria da Graça Nicoletti Mizukami muito contribui para os estudos sobre este assunto. De acordo com Mizukami (2000, p. 153), caso de ensino:

É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação.

Dessa forma, os professores podem analisar, discutir, interpretar e refletir suas ações. A autora ainda destaca o potencial que tem a análise dos casos de ensino, já que além de permitirem investigar o pensamento de futuros professores, proporcionam vários temas em diversas áreas de conhecimento e possibilitam o estudo de várias convicções no que tange aos atos de ensinar e de aprender, feitos pelas futuras professoras, enquanto estudantes.

Acredita-se que quando o professor registra situações vividas em sala de aula, faz com que ele e outros colegas de profissão possam refletir e aprender a ensinar. Para Perrenoud (2000), além da necessidade de os docentes adquirirem o hábito de fazer os registros, não podem se sentir constrangidos ou constranger os colegas perante as ações explicitadas. É preciso ter maturidade para compreender que essas situações se tratam dos conhecimentos que já possuem ou estão construindo ao longo de sua formação docente. A partir disso, os docentes vão se

conscientizando do que fazem em sala de aula, analisando as situações e discutindo-as.

O uso dos casos de ensino ainda é uma prática recente e pouco utilizada na área da educação. Porém, é muito comum, por exemplo, os médicos recorrerem a literaturas de casos que foram documentados para identificarem os recursos utilizados por outros profissionais da área, na tentativa de esclarecer dúvidas e tratar alguma doença específica. Ou ainda, os advogados se utilizarem o que chamam de “jurisprudência”, que nada mais é do que um conjunto de decisões e interpretações de leis e casos feitos pelos tribunais, para argumentarem suas ações. Infelizmente, não há um conjunto de casos de ensino que possa ser acessado pelos professores quando tiverem dúvidas, anseios ou precisarem de algum exemplo.

Para o desenvolvimento dos casos, é necessário que, a partir da elaboração ou ainda de casos já elaborados, seja feita uma análise e discussão das situações e experiências escolares vividas. Tais análises podem ser desenvolvidas de maneira individual, partindo de questionamentos que são entregues juntamente com o caso. O objetivo desse questionamento é chamar a atenção de quem os está analisando para algum ponto que se considere mais importante. As análises também podem ser feitas em pequenos grupos para, posteriormente, as discussões serem feitas em grupos maiores. Harrington (1999) acredita que essa prática faz com que os professores tenham acesso às ricas informações sobre o processo de desenvolvimento profissional, bem como a construção do pensamento docente.

Quando um professor elabora um caso de ensino, além dele descrever uma situação real vivenciada, garante que seja registrado o conhecimento que ele se utilizou perante o acontecimento, viabilizando assim que, posteriormente, esse caso seja acessado por outros colegas, para que possa ser analisada, repensado, utilizado ou modificado. Por isso, os casos exigem que sejam feitos com a maior riqueza de detalhes possível de uma situação escolar e que haja uma contextualização do ambiente e dos personagens envolvidos. Assim, o docente precisa definir o que irá incluir e omitir, porém sem deixar de garantir que o leitor possa fazer uma análise com vários pontos de vista e com diferentes reflexões (MERSETH, 1990).

Wassermann (1993) em seus estudos busca orientar a elaboração de casos, para que eles sejam realmente efetivos no que diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor. A autora acredita que um incidente ocorrido na sala de

aula pode se transformar em um caso de ensino, se forem colocados questionamentos que orientem o pensamento do professor, quando estiver descrevendo uma situação vivida. Para Wassermann (1993) é necessário: escolher um incidente crítico; descrever o contexto; identificar os personagens do incidente; revisar a situação e a forma como agiu diante dela; examinar os efeitos de suas atitudes; visitar o incidente. Ainda para Wassermann (1993), quando o professor retoma a leitura de maneira crítica a situação que ele descreveu, é capaz de perceber vários aspectos que ali estão inseridos e também as falhas ocorridas durante a descrição que, se corrigidas podem melhorar tanto a sua própria interpretação quanto a dos outros colegas que vierem a utilizá-los em sua formação.

Sobre os casos de ensino elaborados por professores iniciantes, Marcelo Garcia, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2002, p. 10), destacam que:

- a) Os casos, geralmente, se associam a sentimentos: frustração, temor, alegria, esperança, preocupação, afetividade, etc., sendo, sem dúvida, esse aspecto que incrementa sua importância e significado para os professores.
- b) Os casos podem servir como um elemento que reduz a angústia dos professores principiantes, na medida em que lhes permite reconhecer que outros companheiros também sofrem os mesmos problemas, ou ao menos que os vivenciam de forma similar. Narrar casos também tem servido para proporcionar apoio pessoal e didático a professores que necessitam.
- c) Por último, os casos têm servido ao longo de todo o programa para colocar à prova a praticidade dos conhecimentos proposicionais desenvolvidos nos seminários.

Dessa forma, acredita-se que com os casos de ensino, o professor consegue perceber as relações existentes entre a teoria e a prática através dos seus métodos de construção. A utilização dos casos de ensino como estratégia de formação de professores permite que o docente circule em uma situação vivenciada por um colega, que é diferente da sua. Segundo Shulman, J. et al. (1990, p. 76):

Cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as complexidades da situação de sala de aula. [...] Eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados e novas regras inventadas, para que se possa compreender as complexidades das situações de sala de aula e dos episódios de ensino.

Para Wilson, Shulman e Richert (1987) o “processo de raciocínio pedagógico” é a capacidade que o professor tem de avaliar suas práticas, buscando enriquecê-las. De acordo com os autores, esse processo envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Apesar de nem sempre que o professor estiver ensinando ele precise vivenciar todos esses estágios, ele pode se envolver sempre que achar o momento oportuno. O processo de raciocínio pedagógico começa com a compreensão dos princípios, estruturas, ideias e conceitos de um conteúdo. A transformação exige a interpretação, representação, adaptação e ainda o público ao qual o conteúdo está sendo ministrado. A orientação está relacionada à postura do professor dentro de sala de aula. Logo em seguida, vem a avaliação sobre o que os alunos foram capazes de absorver mediante o que foi passado, levando o professor à reflexão sobre suas práticas. Esse é o momento em que o docente pode rever suas ações e pensar sobre elas. Por fim, a nova compreensão em que suas práticas podem ser enriquecidas a partir de uma nova visão sobre o conteúdo que foi ensinado.

Nessa direção corroboramos as ideias de Lima et al (2019), quando destacam

que os casos de ensino têm um grande potencial na formação de professores, pois permitem que a ação docente e os dilemas do cotidiano da sala de aula sejam investigados e refletidos de forma minuciosa e sistemática, possibilitando o estudo de várias vertentes que dizem respeito ao ensinar e ao aprender, ampliando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, bem como de apoio ao docente nos anos iniciais da docência. (LIMA et al, 2019, p.352)

As autoras enfatizam ainda o valor do uso dos casos de ensino nos processos de indução ao afirmarem que

Pensar em situações e momentos de acompanhamento dos professores iniciantes, numa perspectiva de indução, pode diminuir a angústia e os dilemas encontrados comumente pelos docentes nos anos iniciais da docência, ao mesmo tempo em que pode qualificar a ação docente e o processo de desenvolvimento profissional dos professores. (LIMA et al, 2019, p. 353).

Acredita-se, portanto, que os casos de ensino podem ser uma ferramenta de grande valia ao longo do processo de indução e para o desenvolvimento do

raciocínio pedagógico, já que quando os pesquisadores e professores têm acesso a esse documento, possibilita que estes profissionais desenvolvam sua formação e conhecimentos. Se considerarmos que a interação entre o professor e o contexto faz parte do processo de aprender a ensinar, os casos de ensino se fazem importantes também, afinal as especificidades de cada situação são essenciais para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes. Quando se fala em contexto, podemos colocar questões sociais, econômicas e políticas que, permitem que os professores possam discutir e analisar as situações, para posteriormente refletir sobre os conhecimentos de cada ação e assim, transformá-lo em conhecimento para o docente.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, este trabalho se propôs investigar os desafios que os professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrentam ao se inserirem no contexto escolar e como os casos de ensino poderiam auxiliar no acolhimento desses profissionais. Entende-se que toda trajetória profissional do professor será marcada pela fase inicial de sua carreira.

Para que pudéssemos atingir o público-alvo da nossa pesquisa, que são os professores iniciantes, pensamos em estratégias para nos aproximar desses professores, sem sermos invasivos ou deixar que parecesse uma pesquisa com o intuito de denúncias. Afinal, não é esse o objetivo do nosso trabalho.

Assim, após várias discussões teóricas sobre formação docente, demos início aos encontros do curso de extensão “Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos”, ao qual objetivamos além de estimular o desenvolvimento profissional dos docentes participantes, proporcionar uma aproximação entre a universidade e a escola. Faz-se importante informar que os docentes participantes, no momento em que os encontros ocorreram, estavam atuando como gestoras e supervisoras das escolas e creches municipais de Lavras-MG. Foram realizados encontros mensais em que foram proporcionados estudos e diálogos entre os envolvidos, almejando análise, reflexão e investigação sobre os processos pedagógicos e qualificação de suas práticas no ambiente escolar. Ocorreram três encontros, sendo um no final de setembro, o segundo no início de novembro e o terceiro no meio de novembro do ano de 2019. Interrompemos nesse momento, considerando a proximidade do final do ano letivo tanto para as professoras participantes quanto para as pesquisadoras envolvidas, e por compreender da sobrecarga de trabalho que se estabelece nesse período do ano. Porém, mantivemos a proposta que os nossos encontros seriam retomados no ano seguinte.

Através do curso, vimos ali a oportunidade de estreitar as relações com as equipes pedagógicas, para que nos fosse dada a abertura para adentrarmos nas escolas e oferecer formações para os professores. A proposta seria utilizar casos de ensino presentes na literatura e posteriormente, os professores escreveriam seus próprios casos para análises em grupo. Chegamos a conversar e combinar com a supervisora de uma escola que, assim que retomássemos o ano letivo a pesquisadora iria para escola para começar a coleta e análise dos dados.

Faz-se importante colocar que há mais de dez anos não há concurso na rede municipal de ensino de Lavras-MG. Por isso, todos os anos são feitos processos seletivos para que sejam contratados professores e demais funcionários das escolas que se fizerem necessários. Sabemos que isso gera uma inquietação nas gestoras e supervisoras, afinal, não sabem quais dos professores e funcionários contratados irão permanecer e quais irão mudar de escola. Devido a isso, optamos por esperar um tempo para que tudo e todos se estabelecessem.

Passado um mês do início do ano letivo, contatamos novamente a Secretaria Municipal de Educação para retomarmos o curso de extensão “Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos” e, conseqüentemente, o acordo feito com a supervisora para entrada da pesquisadora na escola.

Tudo acontecia dentro do combinado, até sermos surpreendidos por uma pandemia em função da COVID-19, que acarretou na suspensão das aulas não só do município, como do país todo, e ainda, no cancelamento dos nossos encontros para formação docente. No início, não tínhamos noção da dimensão do problema que se estabelecia ali, pois suspenderam por apenas 12 dias. Porém, o tempo preestabelecido se encerrou e foi prorrogado, só que agora, sem data definida para voltar.

Diante da situação que ainda estamos vivendo, os percursos metodológicos dessa pesquisa precisaram ser alterados. Não tivemos condições de continuar com o curso de extensão de forma presencial e, até a finalização desta pesquisa, não foi possível dar continuidade de forma remota devido ao fato das supervisoras, diretoras e professoras estarem sobrecarregadas para se adaptarem à nova realidade. Optamos então, dar seguimento ao nosso estudo seguindo na direção da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa em que, nos propomos a fazer um levantamento das pesquisas sobre os casos de ensino com professores iniciantes, e como produto final, um banco de casos de ensino com diversas temáticas para serem utilizados na formação de professores iniciantes.

A pesquisa qualitativa permite uma aproximação entre o pesquisador e o sujeito a ser pesquisado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 44), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas, sendo elas: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o significado

que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. No caso da pesquisa aqui em questão, nos identificamos com várias dessas características, sendo que estamos nos propondo a fazer uma descrição minuciosa dos dados coletados e ainda, oferecer um produto que visa melhorar a qualidade da formação dos professores iniciantes e que conscientize as autoridades da necessidade de um acolhimento na recepção desses funcionários.

O primeiro percurso metodológico seguido foi pesquisa bibliográfica. Trata-se de, através de livros, periódicos, artigos, buscas na internet, dentre outros, fazer uma revisão do que a literatura diz a respeito de determinado assunto. Severino (2007, p. 122) define como:

(...) aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O trabalhador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Esse tipo de pesquisa se faz relevante por mapear o que já foi produzido sobre um determinado tema e ainda discutir as tendências da pesquisa, principalmente quando se trata de um assunto ainda pouco abordado. Os casos de ensino é um tema que, aos poucos vem ganhando maior visibilidade na área da educação, porém, com os professores iniciantes, ainda existem poucos registros de pesquisas.

4.1 Caracterização dos critérios no levantamento de dados

Optou-se por realizar a pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, devido à sua relevância em âmbito nacional. Além disso, esse banco possui uma grande abrangência nos programas de pós-graduação reconhecidos no país, considerando que são contabilizados trabalhos defendidos a partir de 1987. Através do portal, é possível acessar os trabalhos disponíveis por completo, salvo quando são anteriores a 2006. Foi apenas a partir desse ano que a Plataforma Sucupira foi implantada, facilitando assim o envio de informações das instituições de ensino.

Após a escolha da plataforma, foi preciso definir o descritor que seria utilizado nas buscas, de formas a contemplar os objetivos, de acordo com o que estamos nos propondo investigar. Ao colocar o descritor “casos de ensino com professores iniciantes”, não foi encontrado nenhum trabalho. Então, precisamos concentrar as palavras-chave apenas em casos de ensino. O quadro a seguir mostra as diferentes formas que foram utilizados os descritores para refinar a busca no portal e os resultados por números de pesquisa.

Quadro 1: descritores utilizados a busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

DESCRITORES	RESULTADO POR NÚMERO DE PESQUISA
"caso de ensino"	30
"Caso de ensino"	26
"Casos de ensino"	85
“casos de ensino”	94

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que há divergências entre letras maiúsculas e minúsculas e ainda entre o singular e o plural. Assim, optamos por concentrar as buscas com o descritor “casos de ensino”, com todas as letras minúsculas por compreender que há uma abrangência maior de trabalhos. A esclarecer, não foram utilizados nenhum tipo de filtro para refinamento das buscas. O período de 2001 a 2019 são as datas preestabelecidas pela plataforma.

Das 94 pesquisas, não foi possível ter acesso a seis por serem anterior à Plataforma Sucupira. Porém, o trabalho “Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino”, da autora Maévi Anabel Nono, que estava dentre os indisponíveis, chamou-nos a atenção pelo título e por ser tratar de uma grande referência nos estudos sobre casos de ensino. Através de contato via e-mail, a autora prontamente atendeu ao pedido e enviou seu trabalho para ser analisado.

Para que pudéssemos estabelecer um critério de seleção das teses e dissertações que seriam analisadas, foi feita uma leitura detalhada de todos os

resumos, destacando os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e os resultados alcançados. O quadro do ANEXO A, traz um levantamento das 94 pesquisas encontradas, que foi organizado em quatro colunas, sendo a primeira uma numeração com vias de facilitar a identificação das pesquisas; a segunda, as referências dos trabalhos encontrados; a terceira os objetivos retirados dos resumos que estavam disponíveis; a última, um breve comentário justificando as razões do trabalho ter se enquadrado ou não nos critérios que estabelecemos. Privilegiamos analisar por completo as pesquisas que se tratavam dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as pesquisas que encontram-se em destaque no quadro (ANEXO A), tratam dos trabalhos que foram analisados por completo.

Um fato que nos chamou a atenção foi que, das 94 pesquisas encontradas, a Professora Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami se fez presente em 17 delas como orientadora e 24 como membro da banca. Sabemos que a professora é uma grande referência sobre estudos de casos de ensino em nosso país, o que provavelmente justifique o expressivo número de pesquisas relacionadas ao tema.

Ao aplicarmos os critérios de exclusão para filtrarmos os trabalhos que seriam analisados por completo, percebemos que apenas três se tratavam dos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitos utilizavam os casos de ensino como estratégia de coleta de dados para a pesquisa, em outros, embora tenham sido utilizados para formação de professores, o foco não eram os professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Houve também pesquisas que foram aplicadas na área de administração.

4.2 O que dizem as pesquisas sobre os casos de ensino com professores iniciantes?

Conforme mencionado, apenas três pesquisas dialogam diretamente com o tema da nossa pesquisa. Assim, apresentaremos a seguir uma análise detalhada dos estudos que foram desenvolvidos por outros pesquisadores, e que muito contribuem para o desenvolvimento deste trabalho.

Nono (2001), em sua dissertação de mestrado busca compreender quais são os conhecimentos sobre aprendizagem da docência que possuem os futuros professores, advindos de um curso de formação inicial de professores de nível médio nos anos de 1997 e 1998. Entre os autores norteadores da pesquisa,

destaca-se: Schön (1983, 1987); Nóvoa (1992); J. H. Shulman (1992); Mizukami, (1998, 2000); Candau (1997); Marcelo Garcia (1992, 1998); L.S. Shulman (1989), Merseeth (1990).

A pesquisadora coletou seus dados com um grupo de 30 alunos do curso citado, ao qual ela lecionava as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado em 1997 e Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática. Almejando atingir seus objetivos, utilizou-se dos casos de ensino com temáticas como: tratamento de tópicos/conceitos específicos de diversas áreas do conhecimento; dilemas do professor; avaliação da aprendizagem; envolvimento dos pais na atividade docente; formas de ensinar e de aprender; processos pessoais de aprendizagem; dentre outras. Notou-se que, dos oito casos de ensino presentes na literatura, apenas três eram de autores brasileiros. Os demais pertenciam à literatura internacional. Apesar de ainda serem incipientes as literaturas relacionadas ao assunto na época em que a pesquisa foi realizada, a autora procurou investigar a potencialidade desse recurso para o desenvolvimento profissional das futuras professoras que frequentavam o curso mencionado.

Foi proposto por Nono (2001), inicialmente a leitura e análise de casos de ensino presentes na literatura e, posteriormente, a elaboração de casos de ensino pelos participantes. As análises dos casos de ensino presentes na literatura foram feitas através de um questionário que lhes foram entregues, com questões abertas e relacionadas à temática ali abordada. Após responderem os questionamentos, se organizaram em um grande círculo para discutirem e debaterem suas respostas.

Guiadas pelas orientações dadas pela pesquisadora, os participantes elaboraram os casos de ensino individuais ou em grupos de até três componentes, desde que tivessem uma temática em comum. A orientação foi que relatassem uma situação escolar vivenciada nas séries iniciais ou na educação infantil, seja enquanto alunas ou enquanto estagiárias. Foi pedido também que criassem questões referentes ao caso que haviam elaborado, com o intuito de orientar as análises posteriores. Por fim, o material elaborado foi socializado e analisado por todos os participantes.

Os resultados mostraram que os casos de ensino possuem um grande potencial formativo para os professores. Revelaram ainda que, de acordo com os relatos feitos pelos participantes, apenas os conhecimentos adquiridos na formação inicial, não são suficientes para enfrentarem os desafios existentes no contexto

escolar. Consideram que a construção dos saberes profissionais é um processo contínuo, que vai além da formação inicial percorrendo por toda a carreira.

Se em sua dissertação de mestrado Nono (2001) se propôs investigar os conhecimentos sobre aprendizagem que os futuros professores traziam consigo, a autora, dando continuidade em suas pesquisas no doutorado, se aprofundou mais ainda nos estudos sobre casos de ensino e, dessa vez, mais especificamente sobre os professores iniciantes.

Nono (2005), amparada por Hammerness; Darling-Hammond; Shulman, L., (2002); Marcelo Garcia; Mayor Ruiz; Sánchez Moreno (2002); Mizukami (2000, 2002); Shulman, J. (2002), entre outros, buscou investigar as potencialidades dos casos de ensino enquanto instrumento formativo e investigativo das professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para o desenvolvimento profissional desses docentes.

Em seu percurso metodológico, Nono (2005) selecionou dentre os mesmos 30 alunos de formação inicial que já haviam participado de sua pesquisa de mestrado, 4 que estivessem atuando como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, com menos de cinco anos de experiência e que estivessem dispostos a participar da pesquisa.

Como feito na pesquisa anterior, para a coleta de dados, propôs-se a análise de casos de ensino escritos por outras professoras e que estivessem relacionados ao tema, orientada por um questionário aberto. Posteriormente, as professoras participantes escreveram seus próprios casos de ensino, sobre alguma situação que haviam vivenciado no início da carreira, seguindo um roteiro feito pela pesquisadora. Privilegiou-se por analisar os casos que tinham como temática o ensino de conteúdos como Língua Portuguesa e Matemática ou Linguagem Oral e Escrita.

Sobre os casos de ensino para serem analisados, Nono (2005) chama a atenção que, no momento em que sua pesquisa era desenvolvida, não havia de casos de ensino publicados por pesquisadores brasileiros. Destacou ainda que os casos de ensino da literatura estrangeira não condizem com a nossa realidade, o que se tornou um complicador para o desenvolvimento de seu trabalho.

Os resultados revelaram que ao dar a oportunidade de as professoras iniciantes analisarem e escreverem casos de ensino, permitiu-se que desenvolvessem um processo reflexivo sobre suas práticas, já que proporciona o processo de descrição e análise das suas trajetórias. Mostraram ainda que, cada

professora encara a entrada na carreira de maneira particular partindo dos conhecimentos profissionais que possuem, das relações que estabelecem no ambiente escolar, da forma como é recebida em seu primeiro trabalho e de como enfrentam os desafios.

Dutra (2017) busca compreender quais foram as contribuições do PIBID para os professores iniciantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que participaram do programa durante a graduação, para a construção de seus saberes experienciais. Portanto, privilegiou por selecionar os profissionais que tiveram algum tipo de imersão durante a graduação e que se dispusera a participar da pesquisa. A expectativa inicial era que um grupo de quinze participantes, porém apenas 5 tiveram disponibilidade para participar dos encontros presenciais

A pesquisa foi desenvolvida embasada em autores como Mizukami (2004); Nono (2007); Mizukami & Nono (2002, 2006); Domingues (2007); Alarcão (2003); Merseeth (1996); Shulman, J. (1990, 2002) entre outros.

Para alcançar seus objetivos, a autora realizou entrevistas individuais com as professoras, bem como proporcionou rodas de discussões e estudos de casos de ensino inicialmente, presentes na literatura e depois casos elaborados pelas próprias participantes. As temáticas dos casos já existentes estavam relacionadas a construção de regras e a gestão da sala de aula na educação infantil. Optou-se por essa temática, tendo em vista que foi um dos assuntos mais discutidos no primeiro encontro entre a pesquisadora e as participantes, e por ser um dilema que as professoras estavam vivenciando. Para orientar as participantes na escrita de seus próprios casos, a autora se inspirou no trabalho de Nono (2005), ao qual fizemos análise anteriormente.

Ao fim dos encontros, a autora avaliou que “as professoras participantes puderam, por meio dos casos de ensino, revisitar o seu conhecimento didático-pedagógico, rever concepções de aprendizagem, avaliação e planejamento” (DUTRA, 2017, p.105). Chamou a atenção também para a importância dos casos de ensino que foram escritos pelas professoras participantes, pois acredita que além de proporcionar ao grupo um momento de reflexão, permitiu aos docentes enxergar uma situação real, valorizando, assim, suas práticas, a profissão e os saberes docentes.

A pesquisa apontou que, embora o PIBID contribua para amenizar o que a autora chama de “choque de realidade”, uma vez que proporciona aos estudantes se

inserir no contexto escolar ainda durante a formação inicial, não é suficiente para que os professores iniciantes deixem de enfrentar os desafios que cerceiam o chão da escola. A autora cita como desafios a gestão da sala de aula, o domínio dos conteúdos, relações pessoais, dentre outros e conclui que o processo de construção dos saberes experienciais ainda é intenso quando o professor em início de carreira precisa enfrentar tais desafios.

4.3 Das aproximações entre as pesquisas

Os estudos de Dutra (2017) e Nono (2001; 2005) contribuem de maneira significativa para nossa pesquisa, considerando que reforçam os resultados positivos que ambas obtiveram com o uso dos casos de ensino para a formação de professores.

Nono (2001) teve como participante os seus alunos do curso de formação inicial de professores de nível médio. Embora nessa pesquisa a autora não estivesse tratando especificamente dos professores iniciantes, ela usou os casos de ensino para formar os futuros professores, que estavam na fase dos estágios supervisionados e que, muito em breve estariam adentrando da sala de aula. Porém, elegemos esta pesquisa para ser analisada por compreender que a segunda pesquisa da autora (NONO, 2005), se tratava de uma sequência do trabalho que ela iniciou na formação inicial dos professores.

As autoras (NONO, 2005; DUTRA, 2017) tiveram muitos pontos em comum durante o desenvolvimento das pesquisas, a começar por estarem diretamente relacionadas à formação de professores iniciantes através do uso dos casos de ensino. O que difere nesse aspecto, é que as participantes da pesquisa de Nono (2005), foram suas ex-alunas no curso de formação inicial, enquanto as participantes da pesquisa de Dutra (2017) eram egressas do PIBID. Assim, infere-se que as participantes de Nono (2005) já tinham conhecimento das características dos casos de ensino, considerando que o primeiro contato já havia sido feito durante a formação inicial.

As três pesquisas foram bem fundamentadas em autores conhecidos na formação de professores e no uso de casos de ensino, como: Shulman, Merseth, Mizukami e Marcelo Garcia, dentre outros. No trabalho de Dutra (2017) ela menciona que se inspirou nas orientações de Nono (2005) para a escrita dos casos

de ensino. Assim, percebemos que Dutra (2017) ainda pôde contar com mais uma grande pesquisadora da área.

Outro ponto importante que as três pesquisas têm em comum, é a proposta de cursos de formação para os professores através do uso dos casos de ensino. Foi proposto inicialmente a análise de casos de ensino presentes na literatura como uma forma de abordar o tema durante os cursos e, posteriormente, a elaboração de casos pelas participantes. Sobre a elaboração de casos de ensino Nono e Mizukami (2002, p. 74) afirmam que:

A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas.

As autoras puderam constatar na prática as potencialidades dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional do docente, uma vez que permite que o professor reflita sobre suas práticas através de situações reais descritas por outros colegas de profissão. Através da elaboração dos próprios casos de ensino, puderam revisitar suas práticas e a partir delas, refletir sobre possíveis alternativas para melhorarem a qualidade do ensino que oferecem.

Assim, a partir dos estudos analisados, foi possível compreender que os casos de ensino possuem um grande potencial formativo para os professores, considerando que proporciona refletir de maneira individual quando este profissional é convidado a escrever sobre algum momento de tensão que tenha vivido durante seu período de entrada na escola enquanto docente. Destacou também a importância de se compartilhar esses relatos com os colegas, para que seja pensado de maneira coletiva ou individual, através de uma situação real.

Faz-se importante destacar que, de acordo com os casos que foram feitos pelos participantes das pesquisas analisadas, em nenhum deles foi mencionado um acolhimento para receber e preparar o professor que se encontrava em início de carreira, antes de se adentrar na sala de aula.

Desta forma, as pesquisas se fizeram de extrema relevância para o que nos propomos discutir. Nos leva a perceber que por mais eficiente que tenha sido a formação inicial dos professores, é apenas quando ele está no ambiente escolar que

ele passa a encarar os problemas que, agora, são seus, revelando-se essencial os processos de apoio e de acompanhamento docente.

5 DA PROPOSIÇÃO DE UMA COLETÂNEA DE CASOS DE ENSINO PARA O USO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Durante o levantamento dos dados dessa pesquisa, ficou claro que os estudos sobre casos de ensino com professores iniciantes ainda são incipientes. Como já mencionado anteriormente, Nono (2005) relatou ter tido dificuldades de encontrar casos de ensino para serem usados na formação das professoras. Observou-se que dos oito casos que a autora selecionou, apenas três pertenciam a literatura brasileira.

Em 2015, Katherine Merseth, com a colaboração da Universidade de Harvard, foi editora de um livro intitulado “Confronting Challenges: Case Studies for School Principals - A Casebook on School Leadership” (Enfrentando desafios: estudos de caso para Diretores de escola - Um livro de casos sobre liderança escolar). O livro busca contribuir para a formação de futuros diretores de escolas por meio de quinze casos, sendo um por autor, apresentando uma variedade de dilemas. Merseth (2015) teve por objetivo, através dos casos, proporcionar a reflexão sobre esses dilemas da escola para diretores e outras partes interessadas a engajá-los no diálogo sobre possíveis soluções para esses problemas, oferecendo-lhes ferramentas para enfrentar situações semelhantes em suas escolas.

Inspirando-nos no trabalho de Merseth (2015), nos propomos aqui oferecer também uma série de casos de ensino com diversas temáticas. O objetivo é contribuir não só com os professores iniciantes, mas também com os futuros professores a refletirem sobre situações reais que permeiam o ambiente escolar, buscando assim auxiliá-los na busca do enfrentamento desses dilemas.

Gostaríamos que esses casos tivessem sido elaborados por diferentes professores, como no livro de Merseth (2015). Porém, em função da pandemia que ainda nos encontramos, não foi possível oferecer a formação para a elaboração dos casos. Assim, os casos de ensino que virão em sequência, foram elaborados pela própria pesquisadora, embasado em situações vivenciadas no ambiente escolar. A saber, os dilemas aqui relatados foram escritos a partir de observações de situações vividas por colegas e não necessariamente aconteceram com a autora dos casos. Importante ressaltar que, mesmo não tendo sido elaborados por um grupo de

professores, por se tratarem de situações reais, não se faz menos importante para levar os professores iniciantes a refletir sobre as temáticas aqui propostas.

5.1 - Caso de ensino 1 - Uma semana na vida de Vera

O caso a seguir, relata a dificuldade de Vera para conseguir uma vaga e começar sua carreira docente. Quando ela consegue uma curta substituição, a supervisora lhe dá uma série de alertas, fazendo com que Vera assuma a turma com concepções já formadas. Por ser uma substituição curta, Vera apenas seguiu o planejamento deixado pela professora regente. Ao longo dessa semana de substituição, Vera se deparou com um aluno que tinha resistência de fazer as atividades. Essa situação gerou inquietação em Vera, pois não conhecia o aluno o suficiente para compreender o que gerava essa resistência e, naturalmente, não sabia como agir.

O relato da experiência de Vera, nos leva a refletir sobre as dificuldades de garantir um espaço quando ainda não temos experiência. Nos leva a pensar também na importância de ter conhecimento do contexto que os alunos estão inseridos para que possamos conduzir nossas práticas. No caso do aluno em questão, há várias hipóteses que poderiam ser investigadas para compreender o real motivo do desinteresse pelas atividades da escola. Mas, apenas uma semana não seria tempo suficiente para chegar a alguma conclusão. Vejamos o caso de Vera:

Vera é uma professora, recém-formada no curso de Pedagogia. O início da carreira da professora Vera, não se difere muito das demais. As escolas particulares exigem que se tenha experiência para contratar. As escolas públicas, quando não há concursos, colocam o tempo de experiência como um dos critérios para seleção. Essa exigência de experiência dificulta muito a entrada do professor na carreira docente. Mas, a professora Vera foi persistente. Por não ter tempo de serviço, não conseguiu um contrato de trabalho no início do ano. Insistiu em alguns editais para contratação que foram aparecendo ao longo do ano, até que no mês de agosto finalmente chegou a sua vez. Era um contrato de substituição de apenas uma semana, para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em que a professora da

turma havia saído de licença médica. Por ser por pouco tempo, apenas Vera se interessou pelo cargo e ninguém mais compareceu à designação.

Após fazer todos os trâmites da contratação, a supervisora da escola entregou à Vera os planejamentos que a professora da turma havia deixado pronto, para que ela apenas os executasse. Mesmo sabendo que Vera ainda não tinha experiência com a sala de aula, a supervisora deu o seguinte recado:

- Seja bem firme com essa turma. Não são fáceis! Acho que foi por isso que a outra professora adoeceu.

Vera ficou um pouco assustada com o comentário da supervisora, mas acreditou que daria conta. Ela já começaria no dia seguinte. Assim, foi para casa e estudou minuciosamente o planejamento deixado pela professora.

No dia seguinte, Vera muito ansiosa para começar, chegou na escola com uma hora de antecedência do início da aula e se dirigiu para a sala. Começou a olhar todos os materiais que dispunha na sala e andava por todos os cantos inquieta. Os alunos começaram a chegar e ocupar seus lugares. Vera os recebeu na porta da sala. Alguns pais começaram a especulá-la, perguntando pela outra professora, questionando inclusive a experiência que Vera tinha com crianças. Encerrado o tempo de entrada de alunos, Vera fechou a porta da sala e começou a se apresentar para os alunos, que mantinham o olhar fixo nela.

- Boa tarde, crianças! Meu nome é Vera e vou ficar no lugar da professora de vocês por uma semana. Vou precisar que vocês me ajudem com algumas coisas, como os horários do lanche e recreio, e também para encontrar alguns materiais, caso eu não consiga. Posso contar com a colaboração de vocês?

A turma respondeu em um grande coro que sim.

Vera então pegou o planejamento e começou a segui-lo tal como a professora havia escrito. Foi então, que a supervisora entrou na sala, logo dizendo a Vera:

- Nossa, você acredita que eu nem tive tempo de vir aqui te apresentar para as crianças? Eu estava até agora resolvendo problemas de um aluno de outra turma.

- Boa tarde, crianças! Vocês já conheceram a professora Vera, que irá substituir a professora de vocês por uma semana. Eu espero que vocês se comportem e que eu não tenha que vir aqui para resolver nenhum tipo de problema. Estamos entendidos?

A turma novamente, respondeu que sim. A supervisora com um olhar firme sobre um garoto completou:

- Gustavo, estou de olho em você.

Gustavo não disse nada. Apenas ficou a olhando. A supervisora então disse para Vera chamá-la se precisasse de algo e se retirou em seguida.

Vera até aquele momento não havia tido problemas na sala. Mas ficou pensando na fala da supervisora no dia anterior, e agora, na referência que havia feito a Gustavo. Essa última fala fez com que Vera passasse a observar mais aquele menino em relação aos demais.

A professora havia deixado um texto sobre folclore para as crianças copiarem do quadro. Vera passou todo o texto e, enquanto as crianças terminavam de copiar, foi circulando entre as carteiras para verificar se os alunos estavam fazendo. Ao se aproximar da carteira de Gustavo, ela observou que o menino havia copiado apenas o título do texto e questionou:

- Gustavo, por que você não está copiando o texto? Eu vou apagar o quadro.

Foi então que Mariana, uma menina bem falante comentou:

- Ih, Vera! O Gustavo não faz nada. Todos os dias a professora fica brava com ele por causa disso.

E as outras crianças completavam:

- É verdade! O Gustavo já foi um monte de vezes para a supervisão porque não copiou.

Naquele momento, as crianças começaram a relatar várias situações sobre Gustavo e a turma foi ficando agitada. Vera então pediu para que a turma parasse de falar e que continuassem copiar o texto. Ela realmente não sabia como resolver aquela situação. Ou ela brigava com Gustavo, forçando-o a copiar, ou ela simplesmente apagaria o quadro e deixava a atividade do menino incompleta.

Quando deu o horário do lanche, Vera aproveitou o momento para conversar com a supervisora sobre Gustavo. O que ela lhe disse, foi:

- O Gustavo dá problemas para gente desde o ano passado. Ele não sabe nada. Não copia, porque até hoje não sabe ler e fica copiando letra por letra. Já chamamos a mãe dele várias vezes e não adianta nada. Mas eu vou continuar chamando ela aqui. Uma hora ela cansa e pega a transferência dele.

Vera voltou para a sala com a mesma dúvida. Insistiria com Gustavo, ou simplesmente deixaria para lá?

Ao chegar em casa no fim do dia, Vera estava exausta, mas ainda foi procurar na internet situações como a de Gustavo. Ali, ela conseguiu levantar várias hipóteses, mas percebeu que precisaria conhecer melhor o menino e sua história de vida para que soubesse qual caminho seguir. Ficou muito pensativa também sobre as conversas que teve com a supervisora. Será que quando ela falou que a turma não era fácil, ela estava se referindo a Gustavo? Ao longo da semana, Vera vivenciou outras situações com diferentes alunos, mas aos olhos da supervisora, sim, o maior problema da sala ainda era o Gustavo.

A situação de Vera nos provoca a refletir sobre alguns aspectos. Vejamos:

- 1- Vera teve muitas dificuldades de se inserir na carreira docente, pela falta de experiência. Em razão disso, topou uma substituição de apenas uma semana. Em sua opinião, quais são os motivos para tanta exigência de experiência?
- 2- Na conversa inicial com a supervisora, ela deixou claro para Vera que se tratava de uma turma “problemática”, sugerindo inclusive que a outra professora havia adoecido em função da turma. O que vocês acharam da postura da supervisora com Vera, mesmo sabendo que ela ainda era inexperiente?
- 3- Como você agiria se fosse a supervisora da escola recebendo a professora Vera?
- 4- Se você estivesse no lugar de Vera em relação ao aluno Gustavo, o que você faria, considerando que ela ficaria apenas uma semana com a turma?

5.2 Caso de ensino 2 - O início da história de Juliana

A história de Juliana apresenta as dificuldades que ela enfrentou logo no início de sua carreira, ao ser desafiada a assumir uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Na turma, havia alunos com diferentes graus de dificuldade. Esse foi o desafio que ela teve que enfrentar. Ao longo do caso percebe-se que ela adotou diferentes estratégias para tentar igualar a turma, mas suas tentativas não tiveram resultados muito positivos.

A situação aqui exposta contextualiza com riqueza de detalhes, uma situação real e que exige certo grau de conhecimento por parte dos professores. Faz-se importante por levar os professores iniciantes a refletir sobre os motivos das estratégias utilizadas por Juliana não terem dado certo, bem como pensar em alternativas para tentar resolver o problema que está estabelecido ali. O caso em questão, ainda nos leva a pensar no porquê da turma ter chegado até o 4º ano, com um grau de conhecimento tão discrepante e essa defasagem não ter sido amenizada antes. Vejamos o caso a seguir.

Juliana ainda era aluna do último período do curso de Pedagogia quando foi aprovada em um concurso para professores na rede municipal de sua cidade. De sua aprovação, até a homologação, foi tempo suficiente para que Juliana concluísse seu curso e pudesse assumir o cargo que lhe era de direito. A prioridade de escolha da escola que iriam trabalhar era por ordem de classificação no concurso. Como Juliana não estava nos primeiros lugares, foi para uma escola que não era tão perto de sua casa. Mas ainda assim, ela estava muito feliz por poder ingressar na carreira tão rápido. Juliana sabia que nem todos os seus colegas de faculdade tiveram a mesma oportunidade.

Poucos dias antes de iniciar o ano letivo, Juliana foi convocada pela diretora da escola para uma reunião com os professores, cujo assunto seria discutir quem assumiria as turmas naquele ano. A diretora então, apresentou Juliana e alguns outros professores que estavam chegando à escola e logo colocou a regra para escolha das turmas. Não foi surpresa para Juliana que a prioridade era dos professores que tivessem mais tempo na escola. Mais uma vez, Juliana ficaria com o que “sobrasse”, e não poderia pegar uma turma com a qual se identificasse mais.

Naquela reunião, Juliana conheceu Carla, uma professora também novata na escola, porém com certa experiência com o 4º ano do Ensino Fundamental. Carla incentivou que Juliana pegasse uma das turmas de 4º ano que estava disponível, pois, ela assumiria a outra turma e elas poderiam trabalhar juntas. Juliana então, contando com o apoio de Carla, assumiu a turma.

Os professores tiveram pouco tempo para preparar o início das aulas. Juliana estava muito nervosa e ansiosa, afinal, seria a primeira vez que entraria na sala de aula para desempenhar o papel de professora. Embora tivesse cumprido toda a

carga horária de estágio obrigatório, Juliana sabia que seria diferente. Agora, ela era a responsável por aquela turma.

Um dia antes de começar as aulas, Juliana recebeu um telefonema de Carla, com uma notícia maravilhosa para Carla, mas não tão boa para Juliana. Carla havia conseguido uma vaga em uma escola bem próxima de sua casa e, portanto, não iria mais trabalhar com Juliana. Embora Juliana tivesse ficado feliz pela colega, a preocupação e ansiedade a dominou naquele momento. Ela estava contando muito com o apoio de Carla, e agora não sabia se a outra professora iria se disponibilizar da mesma forma.

No dia seguinte Juliana foi bem cedo para escola para receber seus alunos. Foi tudo muito tranquilo naquele dia. Juliana se apresentou para os alunos, pediu que eles se apresentassem e explicou como pretendia trabalhar ao longo do ano. A outra turma de 4º ano ficou sem professora naquele dia, pois não conseguiram ninguém de última hora.

Juliana buscava sempre interagir com os colegas, na esperança de trocar experiência. Alguns davam abertura para isso, outros nem tanto. A supervisora da escola era uma pessoa bem aberta a questionamentos, mas estava sempre ocupada atendendo pais e resolvendo questões de alunos. Ela tinha que cuidar sozinha dos assuntos de todos os alunos da escola, considerando Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. As vezes que Juliana conseguia conversar com a supervisora, era sempre para passar situações de alunos, mas nunca sobrava tempo para discutirem sobre aprender a profissão.

Apesar da inexperiência de Juliana, ela havia conquistado os alunos com seu jeito calmo e meigo. Mas, por várias vezes, ela se sentia perdida e sem saber o que fazer. A sua turma era bem heterogênea. Havia desde alunos que ainda não estavam alfabetizados, até alunos com o cognitivo bem desenvolvido. Como ela poderia dar sequência no conteúdo, se havia muitos alunos que sequer sabiam ler? Como aqueles alunos chegaram ao 4º ano naquela situação? Em uma das conversas com a supervisora, ela disse que não podiam reter alunos no ano anterior e pediu que Juliana dividisse a sala e passasse atividades de alfabetização para os alunos que ainda não estavam alfabetizados e seguisse com o conteúdo com os demais. Essa situação era muito nova para Juliana e ela estava muito insegura, mas ainda assim, decidiu tentar.

Juliana preparou várias atividades, embora não tivesse nenhuma experiência com alfabetização. Organizou a sala em duas metades, de um lado os alunos que seriam alfabetizados, do outro, os alunos que seguiriam com conteúdos do 4º ano. O quadro também foi dividido ao meio para facilitar a visualização dos alunos. A estratégia utilizada foi que ela passaria atividades primeiro para os que seriam alfabetizados e, enquanto eles faziam, passaria o conteúdo para o restante da turma. No início deu certo, mas dependendo do assunto que Juliana abordava com determinado grupo, eles deixavam de fazer suas atividades para prestar atenção no que ela estava falando. Isso a deixava muito irritada e por muitas vezes tinha que se controlar para não perder a paciência. Fugia completamente do que ela havia programado. Ela insistiu por bastante tempo, mas percebeu que não estava alcançando muito resultado. Então, com a concordância da supervisora, elas decidiram interromper o trabalho.

Outra tentativa de Juliana foi mandar as atividades de alfabetização para serem feitas em casa. Preparou um caderno de atividades extras para cada aluno que não estava alfabetizado e mandava diariamente. Alguns levavam as atividades feitas no dia seguinte, outros diziam ter esquecido de fazer, e ainda tinham os que simplesmente perdiam o caderno.

Ao final do ano, Juliana juntamente com a supervisão e direção da escola, chegaram à conclusão que alguns alunos não tinham condições de passar para o ano seguinte, por isso seria preciso retê-los. Apesar de ter feito várias tentativas, Juliana se sentia muito frustrada por não ter conseguido fazer com que aqueles alunos atingissem o mínimo esperado, que era saber ler e escrever. Após refletir muito sobre aquele ano, ela começou pensar no que poderia ter feito de diferente, mas era difícil saber se daria certo ou não. Certamente, no ano seguinte tentaria diferentes alternativas, buscando encontrar novas soluções.

O caso de Juliana nos provoca a refletir sobre questões de diferentes ordens. Que tal pensarmos sobre algumas delas?

- 1- Enquanto professor (a), você acha que a estratégia utilizada por Juliana e sugerida pela supervisora poderia dar certo? Justifique.

- 2- Se você estivesse no lugar de Juliana, quais estratégias você utilizaria para acolher a diversidade presente na turma e nos perfis dos estudantes de modo a fazê-los avançar?
- 3- Quanto à chegada e acolhimento à professora Juliana na escola, se você fosse a supervisora, como teria agido?

5.3 Caso de ensino 3 - A filha de Ana

O caso da professora Carolina, trata de uma situação de conflito bastante peculiar. A professora relata aqui a falta de apoio por parte da supervisão e direção escolar quando ela ainda estava iniciando sua carreira docente em uma turma da 2ª etapa da Educação Infantil. A situação aqui relatada envolve vários fatores, como problemas pessoais, falta de acolhimento, falta de domínio de conteúdos, redução de espaço físico, gestão da sala de aula, entre outros.

O relato aqui descrito se faz relevante por nos levar a pensar no transtorno que pode gerar na vida de um professor quando ele ainda está em início de carreira, se não houver um acolhimento para que ele possa enfrentar os conflitos da sala de aula que vão surgindo no dia a dia. Podemos refletir também nas possíveis estratégias de ensino que Carolina poderia usar para ter uma melhor gestão da sala de aula e ainda, aprender os conteúdos necessários para a docência na Educação Infantil. Vejamos:

Carolina é filha de professora e também é graduada em Pedagogia. Sua mãe já possui um tempo considerável na rede municipal. Um tempo atrás, ela foi convidada a compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação. É importante esclarecer que trata-se de um cargo de confiança, escolhido pelo prefeito. Por questões que não vêm ao caso, a gestão municipal mudou e foi assumida pelo outro candidato que era da oposição. Naturalmente, a mãe de Carolina deixou o cargo de confiança e voltou atuar na escola a qual era lotada. Por razões que serão compreendidas mais adiante, faz-se necessário colocar que, os cargos de direção da rede municipal também são de confiança, escolhidos pela secretária de educação.

Para que Carolina pudesse iniciar sua carreira, ela participou de um processo seletivo para contratação de professores na rede municipal. Sua posição na classificação não foi das melhores e ela chegou a ficar sem esperanças de ser chamada. Mas para sua surpresa, chegou a sua vez.

A escola que ela foi designada estava em reforma, portanto, estavam funcionando de maneira improvisada em uma casa, que era grande o suficiente para uma família morar, mas não para uma escola de Educação Infantil. A diretora era conhecida por ser uma pessoa fria e dura com os funcionários.

Assim, Carolina iniciou o ano letivo com uma turma de 25 alunos da 2ª etapa da Educação Infantil, que naquele momento, funcionava na suíte da casa. Ela estava no início da carreira e com pouquíssima experiência. Mesmo sabendo disso, não lhe foi passada nenhuma orientação nem pela diretora, nem pela coordenadora. Quem lhe dera algumas orientações para iniciar, foi sua minha mãe.

Naquela escola, havia uma professora que Carolina já conhecia. Porém ela trabalhava de manhã, enquanto Carolina, à tarde. Em uma reunião com toda a equipe, elas se encontraram. A professora, de maneira muito reservada e discreta disse-lhe que poucos dias antes, a diretora havia saído contando para todos os funcionários e incrédula, que a filha da Ana estava trabalhando na escola, que no caso era Carolina. O sentimento de Carolina naquele momento era que ela deixava de ser a professora para ser a “filha da Ana”, que trabalhou na secretaria de educação na gestão da oposição, mas que para aquela nova gestão, eram todos inimigos. O comportamento da diretora mudou em relação a Carolina. Ela começou a frequentar mais a sua sala de aula, a observar mais o que ela estava fazendo, mas não para ajudar, e sim para criticar tudo o que Carolina fazia.

Carolina seguia com suas aulas, da maneira que acreditava estar correta e buscava mudar o que a diretora criticava. Em momento algum a supervisora olhou os planejamentos e projetos feitos por Carolina, mas cobravam resultados. Havia outra turma de 2º período na escola, porém na parte da manhã. Então, Carolina não se encontrava com a outra professora. Tentou várias vezes buscar o apoio dela para desenvolverem um trabalho juntas, afinal ela tinha mais experiência. Tentativas essas que foram frustradas.

A rede municipal havia adotado um material didático para Educação Infantil naquele ano. Apesar de Carolina não gostar muito de usar apostilas, sempre tentava enriquecer o que estava sendo proposto ali. A diretora não gostava que mandassem

as apostilas para os alunos fazer atividades em casa. Alegava que elas não voltariam no dia seguinte e que se voltasse, estariam todas estragadas e sujas.

Além das dificuldades de Carolina para fazer os planejamentos, ela tinha muita dificuldade de acalmar as crianças. Elas eram muito agitadas e queriam se levantar toda hora. Naquele quarto improvisado como sala de aula, não tinha espaço para as crianças ficarem andando. Eles tinham que ficar sentados. O banheiro da suíte era outro problema. As crianças queriam ir para lá o tempo todo. Houve momentos de descuido e chegou a entrar cinco crianças de uma única vez no banheiro. Ela sentia falta de um lugar para levá-los para brincar. O maior espaço físico que tinha era a garagem da casa, que oferecia diversos riscos das crianças se machucarem.

A escola não disponibilizava cópias de xerox para atividades. As duas vezes por semana que Carolina estava mandando tarefas para casa, ela estava tirando por sua conta. Quanto às atividades de sala de aula, ela sempre tentava fazer sem precisar tirar cópias e utilizando a apostila. Um dia, a supervisora foi lhe falar que mandar tarefa apenas duas vezes por semana era muito pouco e que seria preciso mandar todos os dias. Carolina tentou argumentar, pois achava um pouco exagerado. Vencida pelo cansaço, ela concordou desde que a escola disponibilizasse recursos para fazer, pois ela não ia mais tirar tantas cópias por minha conta. A resposta que dada foi que ela veria o que poderiam fazer, pois a professora da manhã já estava fazendo isso há muito tempo, por conta dela.

A permanência de Carolina naquela escola estava se tornando insustentável. Não tinha motivação nenhuma para ir trabalhar. A situação começou afetá-la psicologicamente e, conseqüentemente, e alguns sintomas de ordem física começavam a aparecer. Quando ela se aproximava da hora de ir para escola, sentia fortes dores abdominais. Por várias vezes, pensou em não ir, mas entendia que não podia ser abandonar os seus alunos, pois acreditava que tinha um compromisso com eles, que por sua vez não tinham culpa nenhuma daquela situação. A vontade de desistir da carreira também foi grande. Chegou a pensar que o problema era com ela e que não tinha habilidades para lecionar.

No dia seguinte, após a conversa com a supervisora, quando Carolina chegou à escola foi comunicada que seria chamada para uma reunião ainda naquele dia. Imaginou que seria para continuarem a conversa que havia se iniciado no dia anterior. Mas, quando Carolina foi chamada para a reunião, entrou na sala da

supervisão e, para sua surpresa, estava sendo aguardada por uma funcionária da secretaria de educação, a Helena, que era a responsável pelas escolas de Educação Infantil.

Helena, com a presença da supervisora, começou a conversa perguntando do que havia acontecido no dia anterior. Carolina explicou o seu ponto de vista e Helena argumentou que Carolina poderia usar o mimeógrafo, caso eu não quisesse tirar cópias. A professora destacou que o uso de cópia em xerox seria mais adequado, mas diante da situação, não descartou a hipótese de usá-lo. Resolvida essa questão, Helena disse que havia sido chamada porque Carolina estava sendo resistente em cumprir as ordens da direção e supervisão da escola. Nesse momento, Carolina desabafou, dizendo que não estava se sentindo confortável naquela escola, mas que não havia deixado de obedecer a nenhuma das regras da escola, havia apenas questionado aquela situação. A supervisora registrou toda a conversa em ata e solicitou a professora que assinasse. Após a assinatura, Carolina recebeu por escrito uma advertência.

Ao finalizar o dia de trabalho, Carolina sentiu-se mal e chorou compulsivamente. Queria entender de fato o que ocorreu e a necessidade da punição. Decidiu, então, não voltar mais para aquela escola. Temia por ter de realizar novos questionamentos e ser novamente advertida e, por consequência, demitida por justa causa.

No dia seguinte, Carolina resolveu então pedir demissão, mas antes marcou uma reunião com a Secretária de educação. Queria conversar e expor a situação para que ela entendesse as razões de rescindir o contrato. A Secretária ouviu atentamente e disse que já estava ciente do ocorrido; destacou que não queria que houvesse a rescisão do contrato, pois como era ano eleitoral e já estávamos no mês de agosto, ela não poderia contratar outra pessoa para colocar em seu lugar. Assim, permitiu a mudança de escola com algumas possibilidades de escola, já que existiam algumas vagas em aberto. Entre as opções, estava a escola que a mãe de Carolina trabalhava e que era bem próxima de sua residência. Carolina, então, fez a sua escolha e passou a trabalhar com uma turma de maternal 3, em substituição de uma professora que estava de licença médica. Quando a professora retornasse, Carolina passaria a atuar como professora de apoio, que fica a disposição para cobrir faltas eventuais de outros professores. Quando tudo parecia estar acertado, ao final da conversa, a secretária disse:

_ Ótima escolha! Assim você fica perto da mamãe.

O comentário da Secretária soou com certa estranheza a Carolina, que sentiu-se incomodada ao ser tratada como a “filha da Ana” e não a professora Carolina. Mas não quis discutir. Seguiu para uma nova etapa da sua vida.

Na nova escola, foi bem recebida e sentia-se bem o que lhe permitiu reaver o prazer em trabalhar. A professora da turma acabou não voltando naquele ano, portanto, a turma continuou com Carolina que por sua vez desenvolveu um trabalho mais qualitativo com as crianças, deixando-a com a sensação de dever cumprido.

Quanto à diretora da outra escola, Carolina ainda se sente indisposta, relembrando momentos de insegurança e instabilidade sempre que a encontra.

O relato de Carolina nos provoca a dialogar sobre alguns pontos relevantes:

- 1- Você já parou para pensar no papel que os outros profissionais exercem na formação e identidade profissional de professores iniciantes e até mesmo da permanência deles na profissão? Comente a respeito.
- 2- Como a gestão escolar e a equipe de apoio pedagógico poderiam minimizar conflitos como os do caso de Carolina?
- 3- Como a escola pode apoiar no desenvolvimento da identidade profissional de Carolina, sem que seja percebida como a filha da Ana?
- 4- Carolina apresentou desafios quanto a manejo da turma e das questões que são específicas do trabalho na educação infantil. Se você estivesse no lugar da equipe de supervisão e apoio pedagógico, quais as estratégias de apoio a docente nos desafios apresentados você utilizaria?

5.4 - Caso de ensino 4 - Vai ter homem lecionando para crianças sim

No caso anterior, vimos um dilema vivenciado pela professora em razão da falta de acolhimento. O caso do Lucas traz uma situação totalmente contrária, em que ele com todas as dificuldades de se inserir na carreira, encontrou uma supervisora que lhe ofereceu o acolhimento que ele precisava receber por estar em início de carreira. A supervisora, de forma bem acolhedora optou por inserir Lucas

aos poucos na escola, que estava situada na zona rural de um município e com turmas multisseriadas.

Não é possível afirmar se a supervisora fez esse acolhimento em razão de se tratar de um homem, ou se ela faria para qualquer professor iniciante que chegasse na escola, independente do sexo. Mas, o que se faz mais importante nesse caso, é o quanto um acolhimento pode fazer diferença na vida de um professor. Espera-se com esse caso, levar os gestores que irão receber professores a pensarem na necessidade de uma formação para o professor que irá chegar, principalmente quando se trata de uma turma multisseriada, que exige maior domínio de conteúdos e de gestão da sala de aula.

Se ingressar na carreira docente para as mulheres não é fácil, conseguem imaginar para um homem? Sim, faço parte de um grupo de profissionais em que a maioria são mulheres e que ainda causamos estranhamentos quando optamos pela profissão. Meu nome é Lucas, tenho 25 anos e sou graduado em Pedagogia.

Sempre gostei muito de estar no meio das crianças. Admirava muito as professoras que tive e desde bem pequeno dizia que eu também gostaria de ser professor. Minha família nunca se opôs a isso. E eu também não queria ser professor de disciplinas específicas, eu queria dar aulas para crianças mesmo. Por isso optei pela Pedagogia.

Na minha turma de 26 alunos na faculdade, eu era o único homem. A docência para crianças pequenas ainda é vista pela sociedade como uma profissão de mulheres, carregando aqui uma questão muito histórica, de um tempo em que o magistério era uma das poucas profissões que a mulher podia exercer. Isso porque, supostamente, era o que elas sabiam fazer, já que estavam acostumadas a cuidar dos filhos. Assim como as mulheres conquistaram o direito de exercer a profissão que elas querem, nós homens também temos o direito de ter a profissão que queremos.

Logo que me formei, comecei minha batalha para conquistar um lugar no mercado de trabalho. Enviei alguns currículos para escolas particulares, mas não tive resultados de imediato. Me inscrevi no processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação da minha cidade, para contratação de professores. Fiquei nos últimos lugares, já que eu não tinha pontuação por tempo de serviço, mas não perdi a

esperança. Enquanto minha vez não chegava, participava dos editais de contratação para as escolas do estado, mas eram sempre muito concorridos.

Algum tempo depois, a Secretaria Municipal de Educação entrou em contato comigo para avisar que havia chegado a minha vez na listagem do processo seletivo. Eu iria para uma escola em uma comunidade rural. Fiquei muito feliz com a oportunidade que eu estava tendo de iniciar. Ao me apresentar na escola, foi nítido para mim o espanto da diretora Carla ao ver que se tratava de um homem que iria assumir uma turma multisseriada. Ela estava visivelmente desconfortável e foi muito clara comigo, dizendo que ela admirava muito eu estar ali, mas que não sabia como os pais iriam encarar um homem ministrando aulas para crianças, uma vez que o público que lidavam era de pessoas mais simples e com poucos esclarecimentos sobre o assunto.

Eu compreendi perfeitamente o questionamento de Carla. Quando eu optei pelo magistério, sabia que esse tipo de situação poderia acontecer. Mas, era a minha vez no processo seletivo e não podiam me dispensar por eu ser um homem. Não havia esse critério no edital. Ao mesmo tempo, não dava para chegar e impor uma situação para os pais que, talvez não me aceitassem bem e causariam problemas ainda maiores.

Carla era uma pessoa muito sensata e aberta para conversas. Estávamos diante uma situação que não sabíamos como resolver. Ela poderia devolver o problema para a Secretaria de Educação e me mandar para outra escola, mas ela sabia que para qualquer outra escola que eu fosse, eu iria ter que passar por situações parecidas. Ela decidiu então, enfrentar junto comigo o desafio e propôs que minha entrada seria de forma gradual, para não causar tanto impacto para os pais e para os alunos.

A escola era bem pequena e com um número pequeno de funcionários. Na escola havia uma professora eventual, que fica à disposição para possíveis faltas de professores. Carla propôs então que eu seria o professor eventual, assim os pais iriam se acostumando com a minha presença na escola e certamente a aceitação no futuro seria mais fácil. Quando não tivesse ausência de professoras, eu a auxiliaria no que fosse necessário.

Fiquei muito feliz com a decisão e prontidão de Carla em me ajudar. Ela estava dando a oportunidade que a minha inserção na profissão não fosse tão impactante. Há de convir que iniciar com uma turma multisseriada também não seria

tarifa fácil, apesar de serem poucos alunos. Sempre que tinha oportunidade gostava de ir para sala de aula junto com a professora regente para compreender melhor como aconteciam aquelas aulas. Durante os recreios eu ia para o pátio e propunha diversas brincadeiras com as crianças. Aos poucos fui cativando as crianças, que ao chegarem em casa, narravam as experiências divertidas que haviam tido comigo durante o recreio. Algumas vezes precisei ir para a sala de aula cobrir a ausência da professora. Tinha algumas dificuldades no início, mas nada que eu não conseguisse contornar. Quando não precisavam de mim na sala de aula, eu ajudava Carla a desenvolver projetos e auxiliava nos planejamentos das professoras.

No ano seguinte, participei novamente do processo seletivo e, dessa vez com uma classificação melhor à anterior, não demorou muito para me chamarem. Carla havia feito um pedido para a Secretaria de Educação que gostaria que eu voltasse para aquela escola, que foi prontamente atendido. Dessa vez, eu não iria mais ficar fora de sala de aula. Eu seria o regente da turma. Como eu já era conhecido na escola, a aceitação foi muito boa, tanto pelos pais quanto pelos alunos.

Me senti muito realizado e tinha um prazer enorme de ir trabalhar. Carla se tornou uma grande amiga minha. Tenho por ela e pelos demais funcionários da escola um enorme sentimento de gratidão por ter proporcionado que minha entrada na profissão, que poderia ter sido traumática, tenha acontecido de forma tão leve. Não sei se eu tivesse ido para outra escola se teria acontecido da mesma forma. Quando converso com algumas colegas de faculdade, elas sempre me relatam as dificuldades que têm nas escolas que estão trabalhando. Acredito que todas as escolas deveriam ter uma “Carla”, para proporcionar aos colegas que estão começando uma entrada tão tranquila como foi a minha, independente de serem homens ou mulheres.

Para refletir e dialogar com os pares...

- 1- Lucas, mesmo tendo conhecimento das dificuldades que enfrentaria por ser homem, decidiu encarar a profissão. Você concorda quando ele diz, no início do texto, que a entrada para o homem é mais difícil que para a mulher? Justifique.

- 2- Carla, a diretora, temia que os pais não aceitassem Lucas como regente da turma. Você acredita que isso poderia ter de fato acontecido? Como você lidaria com essa situação?
- 3- Você acredita que um professor iniciante está preparado para assumir uma turma multisseriada? Na sua opinião, quais seriam as possibilidades de apoio a docentes, homem ou mulher, nessa situação?
- 4- Apesar de não ter sido feito de maneira formal, Lucas recebeu um acolhimento por parte de gestão da escola. Faça uma breve reflexão sobre o que poderia ter acontecido se Carla tivesse insistido em colocar Lucas na sala de aula logo no início, sem esse acolhimento.
- 5- Você concorda quando Lucas diz que todas as escolas deveriam ter uma “Carla”? Justifique.

5.5 - Caso de Ensino 5 - Da biblioteca para a sala de aula: agora sou professora!

O caso de Fernanda nos traz o início de sua trajetória como docente de uma escola particular. Foi um início marcado por substituições diárias, sendo cada dia em uma turma e em séries diferentes.

O relato de Fernanda nos leva a refletir sobre o seu desenvolvimento profissional, que foi acontecendo de forma gradativa. Fernanda relata ter tido dificuldades de gerir a sala no início. Isso nos mostra que, mesmo ela tendo feito várias substituições ao longo de dois anos, é apenas quando somos os regentes da turma, que passamos a ser os responsáveis por qualquer situação que aconteça no cotidiano da sala de aula. As conversas com a supervisora contribuíram significativamente para esse desenvolvimento profissional, uma vez que Fernanda estava disposta a aceitar seus erros e aprender com eles. Vejamos os dilemas vivenciados por Fernanda:

Meu nome é Fernanda e já trabalhava há algum tempo na biblioteca de uma escola particular quando decidi fazer Pedagogia. A minha função era, junto com outra colega, manter os livros organizados nas prateleiras, ter controle dos

empréstimos e devoluções que eram feitos, bem como proporcionar alguns momentos especiais da biblioteca para as crianças.

Mesmo depois de ter me formado, continuei trabalhando na biblioteca. Eu sabia que não seria fácil encontrar um trabalho de professora logo no início e precisava do emprego para me sustentar. Tinha a esperança que essa oportunidade surgiria naquela escola mesmo, afinal, eu já era conhecida por todos.

Um dia, uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental teve um imprevisto e não conseguiu ir trabalhar. A coordenação da escola foi avisada de última hora e por isso, não conseguiram providenciar uma substituta. Lembraram-se que eu havia me formado em Pedagogia e, melhor ainda, já estava na escola. Foi então que me pediram para dar aula naquele dia. Como o planejamento já estava pronto e as crianças já me conheciam da biblioteca, foi um dia bem tranquilo e consegui desempenhar bem a função que me foi designada.

A partir daquele dia, sempre que alguma professora, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental iria faltar, me chamavam para fazer a substituição. Eu sempre ia feliz, pois estava tendo oportunidade de aprender mais sobre os desafios diários da profissão, além de mostrar o meu trabalho, almejando que um dia eu tivesse uma turma para mim.

Após dois anos nessa situação, fui convidada para assumir uma turma de 1º ano. As outras duas professoras do 1º ano que já estavam lá há mais tempo me receberam muito bem. Juntas planejamos os primeiros dias de aula. Nesse momento, elas já iam me dando algumas dicas de como deveria agir, desde a recepção dos alunos, até em algumas situações que, possivelmente eu vivenciaria.

O ano começou e lá estava eu para assumir o meu lugar de professora pela primeira vez. Era tudo bem diferente das substituições que eu fazia. Quando eu substituía, executava um planejamento que não era meu e às vezes eu não concordava. Os alunos me viam apenas como “a moça da biblioteca”. Agora, eu estava ali com uma turma sob minha responsabilidade e com a cabeça cheia de ideias para executar.

Nos primeiros dias, a supervisora ia para a minha sala e assistia parte de algumas aulas. Fazia algumas anotações e depois me chamava para conversar. Nessas conversas, ela me apontava o que eu precisava fazer para melhorar. Eu ainda estava muito perdida e tudo era novidade para mim. A turma era muito agitada e eu não tinha muito domínio. Nunca fui uma professora que grita sem parar para

tentar acalmar a sala. Essa era uma vantagem que a supervisora via em mim. Mas eu precisava me impor de alguma forma com as crianças, sem parecer rude. Sei que, em uma escola particular, as impressões que os pais têm dos professores, acabam influenciando na permanência ou não dele na escola. E me manter ali era tudo o que eu queria. Parte de um sonho estava se realizando e eu não podia deixar aquela oportunidade passar.

Após os primeiros meses, as visitas da supervisora pararam, mas continuavam sempre me chamando para conversar. Eu ouvia, colocava o meu ponto de vista sobre as coisas e buscava melhorar o que ainda não estava bom. Às vezes eu ficava desanimada e não acreditava que continuaria no ano seguinte. Mas sim, eu continuei e ainda permaneço na escola como professora.

Hoje em dia, quando olho para trás, percebo que tudo o que aconteceu foi necessário para que eu me desenvolvesse profissionalmente. O fato de eu já ter sido funcionária da escola me favoreceu no sentido de já conhecer as regras e as pessoas que trabalhavam ali. As substituições também ajudaram a conhecer um pouco dos problemas que se passam no dia a dia de uma sala de aula. Porém é diferente porque, quando se está substituindo, no dia seguinte você devolve a turma com todos os problemas para a professora regente. Quando você é o regente, você é o responsável por qualquer situação que aconteça. Compreendo que as críticas são necessárias para nós crescermos, por mais que elas doam no começo. Foi através delas que fui amadurecendo e refletindo sobre as minhas ações pedagógicas.

O relato de Fernanda nos faz refletir sobre alguns pontos da inserção à docência, vejamos alguns deles:

- 1- Podemos inferir que as substituições realizadas por Fernanda favoreceram seu ingresso na docência já no contexto da escola. Você considera que essa tenha sido a melhor forma de essa inserção ocorrer?
- 2- Você considera que as diversas substituições e o diálogo constante com a supervisora pode ser considerado um processo de acolhimento e de indução à docência?
- 3- Ao final do relato, Fernanda faz uma reflexão sobre o início de sua carreira, observando o papel da supervisora no início da docência. Em que medida

você acredita que o apoio recebido da supervisão possa ter contribuído com a permanência de Fernanda na profissão?

5.6 - Caso de Ensino 6 - A ansiedade de Júlia

O relato da professora mostra um problema relacionado ao comportamento de uma estudante. A professora não sabia como agir diante do problema e buscou diferentes estratégias para tentar resolver a situação, mas sem sucesso. A professora se percebe em uma situação dilemática e conflituosa, sem saber como agir e quando toma uma atitude se culpa pelo encaminhamento dado. Trata-se de um caso de traz para o foco das discussões o manejo de turma e a relação entre docente e discentes. Vejamos:

Eu estava no meu terceiro ano de docência em uma escola particular da minha cidade, no 2º ano do Ensino Fundamental. Considero que todo início de ano, nos tornamos iniciantes novamente. São novos alunos, novas realidades, novos desafios e conseqüentemente, novos aprendizados.

Neste ano, especificamente, houve uma situação que me marcou muito. Recebi uma aluna muito esperta e inteligente, a Júlia. Ela era dona de uma personalidade única, gostava de participar das aulas e era sempre muito atenta à tudo que acontecia, além de ser muito carinhosa.

Como de praxe, no início do ano fazemos uma atividade diagnóstica para sondarmos os conhecimentos das crianças. Eu já havia feito uma atividade de leitura e Júlia se saiu muito bem. Outra atividade que propus, foi um ditado com dez palavras. Entreguei uma folha branca para cada criança e com o apoio da lousa, orientei que colocassem a data, logo abaixo escrevessem ditado e em seguida fossem numerando as palavras que eu ia ditando de um até dez. Comecei a ditar as palavras bem devagar e repetindo várias vezes. Enquanto isso, eu ia circulando entre as carteiras. Quando eu já estava na terceira palavra, eu me aproximei da carteira de Júlia e percebi que ela ainda estava começando a colocar a data. Me assustei com aquele atraso e falei:

_ Júlia, vamos? Você está atrasada. Já estou lá na frente.

Imediatamente ela voltou a escrever. Fiquei ao lado dela e repeti as palavras até que ela alcançasse os colegas. Segui com o ditado e ainda circulando entre as carteiras, voltei na mesa de Júlia que estava atrasada novamente. Mais uma vez, fiquei ao lado dela para que ela pudesse concluir a atividade. Ao fazer a correção, notei que ela também não apresentava dificuldades de escrita e tinha uma boa caligrafia. Aparentemente, não havia nenhum problema de ordem cognitivo com Júlia. Mas eu precisava ficar atenta para entender o motivo dos atrasos para fazer as atividades.

Certo dia, eu estava passando algumas operações matemáticas na lousa para responderem. Assim que eu terminei de passar e me virei para as crianças, notei que Júlia estava sentada mais ao lado da cadeira, com uma perna dobrada, como se fosse levar o joelho ao chão e se esfregava com muita intensidade na quina da cadeira. Parecia estar totalmente desligada do que estávamos fazendo na aula. Aquilo me assustou muito e, impulsivamente, eu falei:

_ Júlia, para com isso!

O restante da classe parou a atividade para observar o que Júlia estava fazendo. Sem querer, eu acabei a assustando. Só então me dei conta do que eu havia feito. Eu havia mostrado a todos a razão dos atrasos de Júlia. Contornei a situação e pedi que as crianças continuassem o que estavam fazendo, desviando as atenções que estavam voltadas para Júlia.

Assim que a turma saiu para Educação Física, eu fui até a secretaria e pedi para ver a pasta de Júlia. Eu estava em busca de algum registro dos anos anteriores para saber se já havia acontecido antes. Na pasta havia relatórios desde a 1ª etapa da Educação Infantil, que demonstravam que aquele problema era antigo. Mostrei todos os arquivos para a supervisora e relatei o que havia acontecido na aula. Ela me pediu que eu fizesse o meu relatório para marcar uma reunião com os pais.

Fiz o relatório, como foi pedido e entreguei para a secretária agendar com a mãe. Coincidentemente, já haviam marcado uma reunião com os pais de Júlia, porém para tratar de assuntos do irmão mais velho. No dia da reunião, a supervisora, que não sabia que se tratava de irmãos, não entrou no assunto sobre Júlia.

Cobrei várias vezes da supervisora que marcassem outra reunião com os pais para falar sobre Júlia. O meu relatório já estava na escola havia um tempo. Mas ela sempre dizia que estava com muitas reuniões com a direção, com pais e resolvendo

questões de alunos. Cheguei a pedir para a secretária marcar, mas ela disse que só poderia marcar com a autorização da supervisora. Eu não queria abordar um assunto tão delicado com os pais na porta da sala.

Enquanto eu não conseguia essa reunião, fui usando algumas estratégias com Júlia. Quando percebia que ela estava se esfregando na cadeira e atrasada com as atividades, inventava uma desculpa e pedia a cadeira dela emprestada. Assim ela conseguia se adiantar nas atividades. Ou ainda, pedia que ela fosse à secretaria buscar alguma coisa, que muitas vezes eu nem precisava, mas ela poderia mudar o foco de sua atenção. Percebi ainda, que Júlia tinha o hábito de morder no lápis e de roer as unhas. Era uma menina muito ansiosa.

Após dois meses nessa situação, a supervisora me chamou para conversar. Disse que o rapaz que monitorava as câmeras de segurança havia percebido o quanto Júlia se esfregava na cadeira durante as aulas e a chamou para mostrar. A supervisora falava comigo como se eu nunca tivesse notado nada e nunca tivesse tratado daquele assunto com ela. Fui até a secretária e pedi o relatório que eu havia feito dois meses antes. Mostrei para a supervisora o meu relatório datado e falei das inúmeras tentativas que eu havia feito para tentar marcar com os pais. Ela ficou sem jeito, alegou que era a sobrecarga de trabalho e, finalmente, marcou com os pais para o dia seguinte.

Na reunião, a mãe disse:

_ Esse problema da Júlia é antigo. Ela faz isso desde os nove meses de idade. É muito ansiosa. As outras professoras já haviam relatado situações de atrasos nas atividades também, pelas mesmas razões. Converso abertamente com ela sobre isso. Uma vez a psicóloga me disse para eu orientá-la a se esfregar apenas quando ela estivesse sozinha no quarto, para não chamar a atenção das outras pessoas. Ela se sente muito incomodada com isso, mas não tem controle. Por isso você pode sim chamar a atenção dela quando acontecer.

Ainda assim, orientamos que Júlia precisaria do acompanhamento de um psicólogo. Por ela ser uma criança muito ansiosa, o ato de se esfregar na cadeira era como uma válvula de escape para ela, pois proporcionava prazer. Nunca mais eu chamei atenção dela na frente dos colegas como eu havia feito involuntariamente da primeira vez. A forma de controlar a situação que eu encontrei, além das estratégias mencionadas, foi que às vezes eu passava perto dela e bem baixinho, a convidava para se sentar corretamente. Ou ainda, fazia um gesto com a mão para

que ela se acalmasse. Assim ela foi ganhando a minha confiança e interpretava os meus gestos, os meus olhares fixos nela, que era sempre acompanhado de um sorriso, para que ela não pensasse que eu estava brava.

Ela passou a ser acompanhada por uma psicóloga. Às vezes a situação amenizava e depois voltava com mais intensidade. A mãe dizia que quando voltava era porque estavam passando por alguma situação em casa. Foi o ano todo assim.

Talvez pela minha pouca experiência, essa foi a primeira vez que eu vivenciei uma situação como essa. Não sei se as alternativas que usei para tentar amenizar foram corretas, mas foi a forma que eu encontrei de lidar com aquilo. Às vezes conversava com algumas colegas mais experientes que eu e elas não sabiam como me ajudar. Para falar a verdade, não sei se a supervisora também saberia me ajudar neste caso. Como eu disse, a cada ano vivenciamos situações diferentes e buscamos aprender com ela. Hoje, refletindo sobre tudo, a única coisa que eu não faria em hipótese alguma, seria ter chamado a atenção de Júlia na frente dos outros colegas. Esse aprendizado vou levar comigo e usarei nas mais variadas situações.

Pontos para reflexão e discussão...

- 1- A professora admite que não agiu corretamente ao chamar a atenção de Júlia na frente dos colegas. Levando em conta a pouca experiência da professora, como você agiria diante da situação relatada?
- 2- Como você compreende a atitude da supervisora frente à situação? O que teria feito no lugar dela?
- 3- Situações como a descrita envolvem questões que se referem ao manejo de turma e relação professora e aluna que, nem sempre, aprendemos ao longo da formação inicial. Como minimizar esses choques frente à realidade escolar?
- 4- No fim, a professora diz ter recorrido às colegas e chegou à conclusão que talvez nem a supervisora soubesse como ajudar. Seria isso possível de acontecer?
- 5- No início do caso, a professora diz que nos tornamos iniciantes todos os anos. Você concorda com os argumentos que ela utilizou? Justifique.

5.7 - Caso de ensino 7 - Um ano, três escolas

O caso em questão relata a situação de uma professora que, no segundo semestre do ano letivo, fora deslocada do seu local de trabalho para obedecer às regras que regem as escolas municipais. Ela já estava adaptada à lecionar para a Educação Infantil, mas foi preciso que assumisse uma turma de 1º ano. Durante seu relato, ela expõe suas dificuldades com relação aos conteúdos e gestão da sala do 1º ano. E, novamente, por questões burocráticas, quando estava se adaptando, foi preciso mudá-la de escola.

Podemos pensar no quanto essa instabilidade pode afetar o desenvolvimento profissional docente. Nem sempre as habilidades e o perfil profissional são levados em consideração quando ainda não se tem uma estabilidade, principalmente em se tratando de escolas públicas. Essa insegurança acaba por comprometer o ensino, pelo fato do professor não ter domínio dos conteúdos e por não saber gerir a sala nas diferentes faixas etárias.

Sou Alessandra e estava no meu segundo ano de docência e trabalhava como contratada em uma creche municipal, com o maternal 3. Quando somos contratadas, não podemos escolher aonde vamos trabalhar ou qual turma queremos pegar. Temos que acatar o que nos é designado.

Era início de setembro do meu segundo ano na mesma creche, quando recebi a notícia que uma professora efetiva que estava afastada, iria voltar a trabalhar. Por ela ser efetiva, tinha mais direitos que eu e ela optou pela turma que era minha. Não havia o que eu pudesse fazer e precisei ceder meu lugar para ela.

Como os meios de contratação no município são feitos por meio de processo seletivo, não podiam me demitir até que o contrato fosse encerrado no final do ano. Assim, me mandaram para outra escola para assumir uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com 30 alunos. A professora havia saído de licença médica até o final do ano. Eu não tinha experiência alguma com alfabetização e a diretora e supervisora da escola, mesmo sabendo disso, decidiram por me colocar como regente daquela turma.

Eu não sabia nem como planejar a aula que eu daria no dia seguinte. Não tinha domínio de conteúdo para alfabetizar e nem imaginava o que eles já sabiam ou

não. Tive vontade de nem aparecer na escola, mas, financeiramente falando, eu precisava do trabalho. Em uma única manhã, que foi o tempo que eu tinha, eu fiz uma pesquisa sobre os conteúdos que eram trabalhados no 1º ano. Mas o que adiantava, se eu continuava sem saber quais conhecimentos que as crianças já tinham adquirido? Enfim, eu não tinha preparo para assumir aquela turma. A minha decisão, foi ir trabalhar, me apresentar para as crianças e seguir os livros didáticos, que eu também não tive acesso antes.

Segui com a minha proposta. A turma era grande para o tamanho da sala. Algumas crianças eram mais agitadas, outras mais tranquilas. Havia os alunos que já tinham domínio da leitura e da escrita e ainda, os faziam garatujas. Uma sala totalmente heterogênea, que dificultava ainda mais o meu trabalho. Aos poucos fui reconhecendo as habilidades que cada um já havia adquirido, observando o comportamento na sala e as atividades feitas anteriormente no caderno. Não havia orientação, apenas cobranças.

Em menos de um mês que eu estava naquela escola, a diretora me chamou para conversar. A professora regente iria voltar, pois seu atestado não havia sido aprovado. Mais uma vez eu estava vivendo a mesma situação, quando eu estava começando a me adaptar. A solução que encontraram para mim, foi me mandar para outra escola e com mais um desafio que sequer sabia como resolver: acompanhar um aluno autista. Se eu não me sentia preparada para assumir uma turma de 1º ano, quem dirá um aluno autista. Sei que para acompanhar alunos com necessidades especiais, é preciso que o professor tenha formação específica para isso, e eu não tinha. Nunca pensei em seguir para esta área.

Me apresentei na “nova” escola e coloquei a situação para a diretora. Eu não tinha a menor condição de assumir aquele garoto. Disse que estava disposta a abrir mão do cargo por não me sentir qualificada para aquela função. Ela foi muito compreensiva comigo e disse que também não tinha coragem de deixar o menino sob minha responsabilidade. Propôs-me então que eu ficasse como apoio pedagógico, ou seja, eu iria para a sala quando algum professor faltasse, mas que já tinha uma professora com uma licença programada de um mês, em uma turma da 1ª etapa da Educação Infantil. Me senti mais aliviada. Eu daria conta de uma turma da Educação Infantil. Ainda mais que seria apenas um mês e depois faltaria muito pouco para terminar o ano.

Foi um ano muito difícil e que, por diversas vezes pensei em desistir. Me sentia como uma bola de pingue pongue, sendo jogada para lá e para cá, sem poder me estabelecer em um único lugar. Infelizmente, quando não somos efetivos estamos sujeitos a passar por situações como essa. Somos tratados como objetos, sem considerar os nossos sentimentos, condições para desenvolver o trabalho, afinidades e bem estar. Isso causa muita angústia!

A situação descrita mostra fragilidades em diferentes momentos e que nos permitem refletir sobre pontos importantes sobre as condições de trabalho e sentimento de pertença e até mesmo segurança da professora. Seguem algumas questões para refletirmos:

- 1- Você já se viu em situações semelhantes a vivida pela professora Alessandra? Comente como foi e como resolveu os dilemas vividos.
- 2- Na sua opinião, o que poderia ser feito pela equipe gestora para diminuir os dilemas vividos pela professora Alessandra nos três momentos descritos.
- 3- Em sua opinião, o que a diretora da segunda escola, pela qual a professora passou, poderia ter feito para amenizar o fato dela não ter experiência com o 1º ano?
- 4- O que você faria se você tivesse no lugar da professora Alessandra?
- 5- Faça uma reflexão sobre o relato a seguir e as implicações para a permanência ou não de professores iniciantes na profissão, observando quais caminhos seguir para minimizar tal situação.

“Foi um ano muito difícil e que, por diversas vezes pensei em desistir. Me sentia como uma bola de pingue pongue, sendo jogada para lá e para cá, sem poder me estabelecer em um único lugar. Infelizmente, quando não somos efetivos estamos sujeitos a passar por situações como essa. Somos tratados como objetos, sem considerar os nossos sentimentos, condições para desenvolver o trabalho, afinidades e bem estar. Isso causa muita angústia!” (Professora Alessandra)

5.8 - Caso de ensino 8: Para quê trabalhar, se existem meios mais fáceis?

A professora Luana relata uma experiência vivenciada ainda no começo de sua carreira, em que se deparou com a falta de materiais para desenvolver as suas aulas e que estava em busca de uma solução para o problema. Luana foi surpreendida pela solução proposta por um aluno que a deixou sem saber como agir.

No caso de Luana, ela demonstra ser uma professora que tem um bom relacionamento com seus alunos e que quis participá-los na solução de um problema. Isso nos leva a refletir sobre o domínio que ela tem dos conteúdos, considerando que a sua ideia inicial era fazer um projeto interdisciplinar, que abrangeeria várias habilidades do 5º ano. Buscar soluções mais “fáceis” não fazia parte de seus planos, ao contrário, ela queria que as crianças tivessem um produto que fosse fruto do empenho deles. Assim, além de trabalhar português, matemática, dentre outros conteúdos, Luana estaria também ensinando valores para aquelas crianças.

Podemos pensar aqui, no quanto esse projeto que Luana propôs, seria importante para Luizinho. Um menino, proveniente de uma realidade dura e que estava acostumado a buscar meios considerados mais “fáceis”, de acordo com o contexto que vivia.

Meu nome é Luana, sou graduada em Pedagogia há três anos e, desde então trabalho na mesma escola, situada em uma zona periférica da minha cidade, com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma escola estadual, em que os recursos são muito precários. Sempre falta alguma coisa: livros, folhas, cadernos, lápis, etc. Além disso, há muito tempo que a escola não passa por uma reforma. Não há fundos financeiros para isso. Antes, a diretora conseguia fazer algumas melhorias com o dinheiro que arrecadava vendendo lanches na cantina, mas a superintendência proibiu que tivesse qualquer tipo de comércio na escola, acabando assim com o pouco que entrava. As verbas que vêm da secretaria de estado têm sempre destino certo, que são produtos de limpeza, a merenda, materiais para secretaria e é preciso fazer uma prestação de contas muito minuciosa, do contrário, a diretora pode ser responsabilizada por desvio de verbas.

Eu estava sentindo falta de dicionários para auxiliar nas aulas de Português. A quantidade que a biblioteca dispunha, além de não ser suficiente para atender todas as turmas, estavam mal conservados e desatualizados. Não vinha recursos para este fim.

Pensei em várias hipóteses de resolver essa questão. Imaginei que poderíamos desenvolver um projeto interdisciplinar, em que tentaríamos rifar alguma coisa e trabalhar junto educação financeira e gêneros textuais diversos. Mesmo já tendo pensado em uma possível solução, decidi que devolveria o problema para a turma. Acreditava que, se eu os colocasse diante da situação, para que eles encontrassem a saída, dariam mais valor ao produto final, que no caso, seriam os dicionários. No dia seguinte, sentei em roda com os alunos e lancei o desafio:

_ Como vocês já viram, a nossa escola não tem dicionário suficiente para atender a todos e o estado não manda verba para que possamos comprar novos. Mas já percebemos o quanto é importante nós termos dicionários aqui para auxiliar em nossas atividades. Precisamos encontrar uma solução para que possamos adquiri-los. O que poderíamos fazer?

Marina pediu a vez para falar:

_ Vamos pedir para os nossos pais comprar.

Rui na mesma hora argumentou:

_ Vai dá não! Meu pai tá desempregado.

Nesse momento, achei que era hora de fazer uma intervenção.

_ Acho que podemos pensar em um meio de arrecadarmos o dinheiro para comprar dicionários suficientes para a turma. O que acham?

_ Quer que a gente trabalhe para comprar professora? Criança não pode trabalhar. – Questionou Marina.

_ Não, Marina! E se nós conseguíssemos uma doação de algum produto que pudéssemos rifar? Assim, faríamos uma quantidade de rifas o suficiente para arrecadarmos o dinheiro que precisamos.

Outro aluno perguntou:

_ Mas, quem doaria este produto para rifar?

_ Ainda não pensei! Vocês têm alguma sugestão?

Foi quando Luizinho pediu permissão para falar.

_ Professora, eu acho que esse negócio de pedir alguém para doar alguma coisa para gente rifar, vai dar é muito trabalho para todo mundo. Pode deixar que eu resolvo tudo isso. Quantos dicionários que a senhora precisa?

_ Vocês são 23 alunos, logo 23 dicionários. Mas o que você pensou em fazer?

_ Esquenta a cabeça não, professora. Semana que vem eu trago tudinho para a senhora.

_ Como assim, Luizinho? Como você vai conseguir?

_ É simples, professora! Hoje eu vou lá na livraria do centro e consigo pegar um pouco. Amanhã, eu peço para o meu irmão pegar mais. Depois, eu peço para o meu vizinho pegar mais alguns. Até segunda-feira tem 23 dicionários aqui.

Fiquei sem reação por alguns minutos. Um filme passou na minha cabeça. Esse era o jeito de Luizinho ver as coisas. Ele era o quarto dos seis irmãos. O pai estava preso por tráfico de drogas e o irmão mais velho, também já era um nome conhecido no mundo do crime. A mãe não tinha trabalho fixo e trabalhava de diarista em algumas casas. Infelizmente, Luizinho cresceu acostumado a buscar as soluções que consideram mais fáceis. Nem sempre essa solução acontece de maneira honesta.

Nós, enquanto professores, somos pegos de surpresa todos os dias. Cada dia que entramos na sala de aula, estamos sujeitos a ter que lidar com as mais diversas situações. Precisamos saber agir rápido e ter jogo de cintura para não deixar a situação fugir do nosso controle. Infelizmente, esse é um conhecimento que só passamos a ter depois que estamos exercendo a nossa profissão.

Alguns pontos para reflexão...

- 1- Apesar da pouca experiência de Luana, nota-se que ela tem boas ideias e força de vontade. Você acredita que o projeto proposto por Luana poderia dar certo? Por quê e de que maneira?
- 2- Luana foi surpreendida com a solução apresentada por Luizinho. Como Luana poderia ter contornado aquela situação diante dos outros colegas?
- 3- Você concorda quando ela diz que tem conhecimentos que só são adquiridos depois que estamos exercendo a profissão? Justifique.

5.9 Caso de ensino 9 - Os diferentes métodos

A professora Amanda nos traz o relato do seu início de carreira em uma escola particular. Durante a graduação se mostrou uma boa aluna e que participava de vários projetos de iniciação. Mesmo assim, teve muitas dificuldades no início por não ter domínio do método exigido pela escola e nem de gestão de sala de aula. Ela relata que, durante a graduação tivera oportunidades de regência, mas que não foram suficientes para ela aprender a ensinar.

Outra questão que nos leva a pensar neste caso, é com relação às inúmeras propostas de cursos formação continuada que são oferecidas no mercado, sem muitos critérios de qualidade.

Ao longo de seu relato, a professora faz uma breve reflexão sobre os vários fatores que envolvem o cotidiano escolar, que nos leva a pensar nas diversas situações que somos expostos ao adentrar o chão da escola.

Sou professora Amanda e desde que eu ainda era estudante de Pedagogia, me interessei pela alfabetização. Eu era aluna de uma universidade particular bem conceituada. Estava sempre muito atenta a tudo que estava relacionado a alfabetização. Um fato que me incomodou muito durante a graduação, foi que a universidade elegeu o método global como o mais eficiente para alfabetizar. Sei que existem diversos métodos de alfabetização e que todos eles possuem os prós e os contras. Sendo assim, eu não concordava com a universidade se aprofundar em um único método, deixando os outros a desejar.

Por ter participado de projetos de iniciação científica e ter sido aluna destaque durante a graduação, logo que conclui fui convidada a lecionar no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. Eu estava me sentindo muito realizada com o convite. O problema foi que a escola exigia que usássemos o método fônico. Os conhecimentos que eu tinha sobre este método ainda eram muito incipientes para quem iria ter que usá-lo diariamente.

Me comprometi com a supervisão que eu iria me qualificar no método fônico para que eu pudesse assumir a turma. Passei as minhas férias buscando materiais e cursos que me desse uma base melhor. Durante as minhas buscas, percebi o quanto a formação de professores tem se tornado um mercado competitivo.

Prometem cursos rápidos, cursos de extensão, pós-graduações em pouquíssimo tempo, desde valores mais baixos até valores exorbitantes. Me chamou atenção também, o quanto as propagandas desses cursos nos trazem um sentimento de incapacidade e de desatualização. Como eleger o melhor, diante tantas ofertas? Ou ainda, será que eu realmente precisaria me matricular em algum desses cursos? Assim, para não cair em falsas promessas, optei por estudar sozinha. Busquei vários artigos científicos sobre o assunto. Alguns traziam relatos de experiência que poderia auxiliar muito em minha prática.

Adentrar no chão da escola como regente foi uma experiência bem diferente do que eu imaginava. Não era igual aos estágios supervisionados com regência que eu havia feito, ou das vezes que fui desenvolver atividades práticas para a iniciação científica. Por trás dos bastidores de uma sala de aula, poucos sabem o que acontece. Existem normas e regras da escola que precisam ser cumpridas, e que podem variar de uma para outra. Possui alunos, com as mais variadas culturas, crenças, dificuldades, facilidades e comportamentos. Tem pais de alunos, que podem ser médicos, dentistas, operários, ou qualquer outra profissão, mas que se acham professores também e se sentem no direito de dar palpites. Além disso, não podemos deixar de considerar que tem um professor, que é um ser humano como qualquer outro, com sentimentos, dias bons e ruins, acertos e falhas. Todo esse pacote, eu só fui conhecer quando eu comecei lecionar.

Tive muitos problemas de disciplina dos alunos no início. Eu não sabia como me impor, tinha medo de chamar atenção das crianças e eles ficarem chateados comigo. Eles, percebendo isso, me desafiavam o tempo todo. A supervisora me chamou a atenção várias vezes e chegou a me levar para assistir aula de outros professores para eu ver como era. Eu me sentia a pior professora que existia. Me culpava o tempo todo por não ter conhecimento do método fônico e por não conseguir gerir uma sala de aula.

Ao longo do ano, foram feitas algumas formações sobre o método fônico, mas sempre com a supervisora ou com a fonoaudióloga, que já era funcionária da escola. Foi no dia a dia que eu fui aperfeiçoando a minha prática pedagógica. Hoje, após muitos erros, já tenho bastante domínio não só do método fônico, mas também de gestão de sala de aula. Não que eu não erre mais, porque eu ainda erro. Mas, percebi que temos muito mais a aprender com os nossos erros que com os nossos acertos.

Questionamentos para refletir...

- 1- Faça uma reflexão sobre os processos formativos ofertados na universidade e a aproximação com os contextos reais de ensino e de aprendizagem.
- 2- A professora ao iniciar as atividades na escola e recebeu a solicitação de trabalhar com o método fônico no processo de alfabetização se viu sozinha e sem conhecimentos para desenvolver o seu trabalho. Como você percebe essa situação e o que faria no lugar da professora?
- 3- Na sua opinião, como as escolas podem atuar com os professores iniciantes ou com aqueles que não dominam as propostas pedagógicas escolhidas como base para o trabalho naquele contexto escolar?
- 4- Você considera que as fragilidades apresentadas pela professora quanto ao domínio do conteúdo podem inferir no sucesso dos estudantes no processo de alfabetização? Como lidar com isso e com as tentativas de acerto e erro descritos pela professora?
- 5- A professora deixa claro o choque de realidade que tomou quando se tornou professora, mesmo depois de ter tido experiências durante a graduação. O que poderia ter sido feito para amenizar essa situação?
- 6- Sobre os métodos de alfabetização, você já parou para pensar sobre eles, suas características e quais suas nuances? O que seria e qual seria o “método ideal”?

5.10 - Caso de ensino 10: Separados por uma pandemia

Eleonora, logo no início de sua carreira, precisou passar por um momento de adaptação não só da nova escola, como também dos diferentes moldes de ensinar em função da pandemia.

Este caso no leva a refletir sobre as estratégias utilizadas por Eleonora para tentar propor uma situação mais confortável para as crianças. Podemos pensar que, se a fase de adaptação em uma situação normal é difícil, em situação remota é pior.

Ela não teve tempo para conviver com as crianças presencialmente e de conhecer a escola para compreender o contexto. Essa adaptação, provavelmente precisará ser feita quando for possível voltar à normalidade.

No final do ano passado, eu, Eleonora, através da indicação de uma ex-professora da faculdade, fui convidada a lecionar para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular. Já havia dois anos que eu trabalhava na rede pública, mas nunca tinha trabalhado em escola particular. Era uma experiência nova para mim e eu sabia que tinha muito a aprender para me encaixar no perfil da escola. Dei o melhor de mim e me dediquei o quanto pude.

Iniciei o ano letivo bem empolgada, apesar de ainda não saber tudo sobre a escola, a equipe de supervisão demonstrava estar satisfeita com o meu trabalho. A realidade entre a escola pública e a escola privada é bem diferente. Quando eu trabalhava na pública, também era com o 3º ano, mas era praticamente impossível eu tentar aproveitar qualquer planejamento que eu já tivesse pronto. Outra diferença que notei foi com relação aos pais que, na escola particular, são bem mais exigentes.

Tudo corria dentro do esperado. Alguns erros e outros acertos. Com menos de dois meses da minha chegada à escola, o mundo todo foi acometido pela pandemia da COVID-19 e as aulas foram interrompidas. Inicialmente, a suspensão foi de apenas quinze dias, portanto eu acreditei que o nosso retorno seria em breve. Como a situação foi se agravando, o prazo precisou ser estendido e agora, por tempo indeterminado.

Precisávamos agir rápido, pois não podíamos ficar de braços cruzados sem nenhuma previsão de retorno. Começamos apenas mandando atividades para as crianças fazerem em casa de forma assíncrona. Mas, diante da falta de perspectiva de retorno, a escola tomou todas as providências para iniciarmos as aulas online. Eu ainda não sabia como e nem se funcionaria. Considero, que naquele momento, mesmo os professores mais experientes, se equipararam ao mesmo grau de conhecimento que eu, que era iniciante não só na carreira, como também na escola.

Fizemos várias formações para conseguirmos usar a plataforma a qual transmitiríamos as aulas ao vivo. Era muita novidade e fiquei muito nervosa para o primeiro dia. Temia que algo não funcionasse e fiz inúmeros testes antes de começar. E como planejar uma aula que eu ainda não sabia como ia acontecer? Nos primeiros dias, me peguei tentando conseguir meios de fazer as mesmas coisas que

fazemos em sala de aula através do computador. Um exemplo foi criar um documento que imitasse uma folha de caderno para que eu conseguisse continuar passando atividades para copiar e fazer correções. Aquela seria a minha lousa virtual.

No primeiro dia de aula online foi muito estranho ver os alunos apenas através das câmeras. Penso que eles tiveram a mesma sensação que eu. Comecei conversando com as crianças sobre a situação que estávamos vivendo e explicando os motivos de não podermos ter aulas presenciais. A tentativa era de acalmar as crianças, mas eles estavam muito agitados. Não tinham controle sobre os microfones, começavam falar juntos e eu não entendia ninguém. As atividades que eu havia planejado, não deram muito certo. O fato de saber que os pais estavam ali acompanhando as crianças nas aulas me incomodou bastante. Tinha a sensação que eles estavam o tempo todo vigiando o que eu estava fazendo e, de certa forma, estavam mesmo. Como ficamos expostos! Em minha mente, qualquer deslize que eu cometesse ali, seria o suficiente para me criticarem depois.

Quando encerrei o primeiro dia de aula online, recebi vários retornos dos pais. Todos me diziam que não iria dar certo e que era melhor continuar apenas com atividades assíncronas, pois as crianças não tinham maturidade para ficar na frente do computador por tanto tempo. Tudo o que eu conseguia fazer, era chorar, literalmente. Liguei para a minha supervisora aos prantos, pedindo para que revissem a situação, pois eu não sabia se daria conta de dar aulas assim. Ela me ouviu e me acalmou. Disse que me entendia, mas infelizmente aquela era a realidade do momento e não havia o que pudesse ser feito. Ninguém estava preparado.

No outro dia, eu já estava bem mais calma e tranquila. Era preciso estabelecer regras para que as aulas funcionassem. Combinei com as crianças que quando quisessem falar iriam pedir permissão no chat, para que não falassem todos de uma vez. Pedi para manterem as câmeras sempre ligadas, assim eu conseguiria ver quem de fato estava tentando fazer as atividades e o quanto teria interferência dos pais. As atividades também precisaram ganhar uma ludicidade maior. Tentei fazer com que as aulas fossem mais leves, embora nem sempre seja possível.

Não tem sido fácil nem para nós, professores, nem para os alunos. Por mais que já estejamos mais adaptados que no início, não dá para acostumar-se. Mesmo tendo feito combinados com as crianças, ainda existem os momentos de tumulto nas

aulas, momentos de choro das crianças por cansaço, por falta de convivência com outras crianças, dentre outros motivos. Busco sempre tentar proporcionar momentos de descontração durante as aulas. Proporciono jogos, brincadeiras, dias de fantasias, pinturas e contação de histórias, mas ainda tem as aulas que são cansativas. Mas ainda paira em mim dúvidas sobre a real aprendizagem de alguns alunos. Estou certa de que muitos deles poderiam ter ido muito mais além se não fosse essa condição de ensino remoto, eu poderia ter acompanhado a cada um deles mais de perto e, ao mesmo tempo ter solucionado situações desafiadoras de forma mais afetiva e, como a gente costuma dizer, no corpo a corpo. Foram muitas as aprendizagens, mas também momentos de muita angústia. Com relação aos pais, percebo que hoje eles têm um olhar diferente para os professores, afinal, eles estão tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais do nosso trabalho.

Alguns pontos para pensar, refletir e dialogar...

- 1- Eleonora se viu em uma situação desafiadora frente ao necessário distanciamento social por conta da Pandemia COVID-19. Levando em consideração o relato de Eleonora, comente quais seriam as possibilidades de apoio à professora iniciante por parte da escola e equipe gestora para o enfrentamento da nova situação.
- 2- Você acredita que, se Eleonora fosse mais experiente na carreira, ela teria maior segurança para conduzir as aulas no formato *online*? Comente a respeito.
- 3- Se você estivesse no lugar de Eleonora, quais estratégias você utilizaria para ampliar as possibilidades de sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como do atendimento aos estudantes ao longo da pandemia e das atividades remotas?

Em síntese, apresentamos até aqui algumas possibilidades de casos de ensino que entendemos que podem contribuir com os processos formação, de acolhimento e indução de professores iniciantes. Estamos certos de que muitas são as temáticas e possibilidades de situações dilemáticas envolvendo os docentes

iniciante e que, portanto, podem ser objeto de discussão e reflexão não só dos professores em início de carreira, mas de todos os envolvidos no contexto escolar, incluindo os professores experientes e toda a equipe gestora e de apoio pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou investigar as contribuições do uso dos casos de ensino como estratégia de formação de professores iniciantes. Desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e comprometeu-se com a elaboração de um produto final, qual seja, a organização de uma coletânea de casos de ensino envolvendo os dilemas vividos por professores nos primeiros anos da docência.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente o quanto os anos iniciais da carreira docente são essenciais para que o profissional se estabeleça na profissão. É um período marcado pelo paralelo que o professor faz entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a realidade do chão da escola. Por mais que já existam alguns programas que promovem a entrada dos docentes nas escolas, como o PIBID e a Residência Pedagógica, ou ainda situações de aproximação com a escola ainda na formação inicial como no caso dos estágios, os dilemas e conflitos surgem é ao longo do período que o docente adentra a sala de aula como regente. É nesse momento que ele passa pelo que Nono (2011, p. 6) nomeia como período de sobrevivência e descoberta, deparando-se com as limitações e dilemas do dia a dia da escola e da sala de aula, os quais serão determinantes para sua permanência ou não na carreira docente.

O levantamento bibliográfico realizado ao longo desta pesquisa evidenciou que apesar de o tema casos de ensino ter sido abordado em diferentes estudos, ainda são escassas as pesquisas que tratam do seu uso em situações de acolhimento e indução a professores iniciantes. As pesquisas analisadas nos mostraram o quanto foram eficazes o uso e a escrita dos casos de ensino durante formação de professores, por levar os professores iniciantes a refletirem sobre suas práticas, quando são convidados a analisar casos de outros colegas de profissão e também a pensar sobre situações que ele mesmo tenha vivido durante seu início de carreira. Enaltecemos a necessidade de estratégias formativas para proporcionar aos professores iniciantes a aprendizagem da docência. Nesse sentido, destacamos que os casos de ensino vêm ganhando notoriedade nas pesquisas (L. SHULMAN, 1992; MERSETH, 1996; MIZUKAMI, 2000; NONO, 2001, 2005; DUTRA, 2017).

Os casos de ensino, entendidos como narrativas de situações reais, escritas por professores, configuram-se como instrumento potencializador no trabalho com professores iniciantes, uma vez que permitem através da análise desses relatos, o

profissional em início de carreira refletir sobre os problemas e conflitos que permeiam o ambiente escolar, buscando uma solução para determinada situação. Além disso, ao produzir o caso de ensino, o professor tem a oportunidade de pensar sobre a própria prática e sobre os conhecimentos que possui sobre o ensino.

Tivemos como propósito inicial, oferecer uma formação para preparar os professores experientes, bem como a equipe de apoio pedagógico e de gestão para receber os iniciantes, tendo os casos de ensino como instrumento de formação. Infelizmente isso não foi possível em função da pandemia, que ainda nos acomete. Mas, o trabalho de levantamento das pesquisas sobre o uso dos casos de ensino com professores iniciantes se fez importante por nos levar a perceber o quanto o assunto ainda é pouco abordado nas pesquisas e são quase inexistentes a elaboração de casos de ensino elaborado por e considerando o contexto brasileiro, corroborando com o que já havia afirmado Nono (2011). Foi a partir dessa constatação e considerando a relevância de a pesquisa no contexto do mestrado profissional oportunizar ganhos para o lócus da atividade profissional de professores, que nos empenhamos na elaboração de uma coletânea de casos de ensino, almejando que estes sirvam de subsídios para a formação de professores iniciantes.

Assim elaboramos dez casos de ensino com abordando a temática afetas ao trabalho de professores iniciantes. Considero que para mim, foi uma oportunidade ímpar, pois, embora não tenham sido situações que eu vivenciei diretamente, mas vivenciadas por colegas de trabalho, me permitiu revisitar e refletir sobre as minhas práticas enquanto professora. Durante a produção dos relatos, por várias vezes me imaginei naquelas situações ali descritas e coloquei-me a pensar no que eu faria se eu estivesse no lugar daqueles professores contemplados nos relatos. Se um dos objetivos dos casos de ensino é exatamente levar o professor a refletir sobre suas práticas, posso afirmar a escrita de casos mobilizam a reflexão e o crescimento pessoal e profissional, configurando-se como um instrumento profícuo na formação de professores iniciantes

Pretendo, posteriormente, dar continuidade aos meus estudos sobre os casos de ensino com professores iniciantes, ampliando as possibilidades de discussão sobre o tema. Espero, em parceria com o FORPEDI e com a professora Francine, assim que possível, dar continuidade a minha participação na equipe e ao curso “Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos”, com vias a manter a parceria

já estabelecida entre universidade e escola. Através dessa parceria, terei condições de fazer uma análise mais detalhada dos dilemas que permeiam a escola, de acordo com o contexto ao qual está inserida, para assim poder apoiar em processos formativos, em conjunto com a escola, destinados aos professores iniciantes, tendo os casos de ensino como instrumento metodológico e de formação.

A discussão da temática abordada não se esgota aqui, abrindo possibilidades para continuidade de estudos e pesquisas que aprofundem o tema dos professores iniciantes e dos processos de indução à docência tão importantes para a qualificação do trabalho docente e das aprendizagens dos estudantes no contexto da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).

ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. 143 p. (Série Prática Pedagógica).

BORGES, Cecília.; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 11-26, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998a.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998b.

CANÁRIO, Rui. **A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política**. In: CANÁRIO, R. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 2003. p.189-207.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto, 2005.

CANÁRIO, Rui. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores** In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: _____ (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CORALINA, Cora. Ainda Aninha... In: CORALINA, CORA. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151.

CURY, Augusto. **Dez Leis para Ser Feliz: ferramentas para se apaixonar pela vida**. Editora Sextante. Rio de Janeiro, 2003.

DUTRA, Lenir Pimenta. **A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, p.33-36, 2000.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

HARRINGTON, Helen. Case analyses as a performance of thought. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 29-47.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica do Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A. de; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIMA, Francine de Paulo Martins; LIMA, Danuza Roberta Pereira; PASSOS, Lívia Almeida. O uso dos casos de ensino nos processos de indução à docência de professores iniciantes. In: ZWIEREWICZ, Marlene; BAADE, Joel Haroldo; HULSE, Levi; VELASCO, Juan Miguel González. **Pesquisa com Intervenção Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México**. Organizadores: Caçador, SC. EdUNIARP: 2019.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

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

MARCELO, Carlos. VAILLANT, Denise. Políticas y programas de induccion en la docência en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224 – 1249, out/dez. 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos.; MAYOR RUIZ, Cristina.; SÁNCHEZ MORENO, Marita. **El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes.** Disponível em https://www.researchgate.net/publication/233966661_El_conocimiento_de_casos_en_el_discurso_de_los_profesores_principiantes. Acesso em: 17 nov. 2020.

MERSETH, Katherine. K.. Cases and methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of research on a teacher education.** New York: Macmillan, 1996. p. 722 – 744.

MERSETH, Katherine. K.. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quartely**, 17(1), p. 53- 61, 1990.

MERSETH, Katherine. K.(ed.). **Confronting Challenges: Case Studies for School Principals - A Casebook on School Leadership.** Disponível em <https://www.coursehero.com/file/44100636/confronting-challenges-case-studies-for-school-principalspdf>. Acesso em 17 nov. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**2005. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NONO, Maévi Anabel. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino.** 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, Maévi Anabel.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos.** Brasília, v. 83, n.203/204/205, p. 72-84, jan./dez, 2002.

NONO, Maévi Anabel.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.. (Org.). **Processos Formativos da Docência: conteúdos e práticas.** EdUFSCar: São Carlos, 2005. p.143-162.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** 3. ed, Lisboa, Portugal: DOM Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017..

NÓVOA, Antônio e VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. In: **Crítica Educativa**. UFSCAR, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017..

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 74, p. 27-42, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo Cortez, 2007.

SHULMAN, Judith. H. Happy accidents: cases as oportunities for teacher learning. New Orleans, LA, 2002. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington D. C., v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SHULMAN, Lee. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 1-30.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAILLANT, Denise.; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WASSERMANN, Selma. **Getting down to cases: learning to teach with case studies.** New York: Teachers College, 1993.

WILSON, Suzanne. M.; SHULMAN, Lee; RICHERT, Anna. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring Teachers' Thinking.** London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

ANEXO A – Quadro síntese das pesquisas correlatas

Nº	Referência	Objetivo da pesquisa	Comentários
1	DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. Os casos de ensino como potenciais reflexivos para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública. 01/10/2007 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT	Durante os trabalhos, uma grande questão mobilizou as investigações: seriam os casos de ensino potenciais estimuladores e disparadores de processos reflexivos capazes de possibilitar o desenvolvimento profissional da docência, de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	A dissertação aborda os casos de ensino como estratégia de formação de professores, tendo como público os professores do Ensino Fundamental. Porém não há nada indicando sobre os professores iniciantes.
2	YAMAMOTO, Marilda Prado. Revendo o conceito de competência docente: uma análise da questão à luz de um incidente crítico no ensino superior 01/05/2003 217 f. Mestrado em Educação (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP	Não foi possível o acesso à dissertação.	
3	NONO, Maévi Anabel. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino 01/03/2001 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar	Nesse estudo, procurei responder, por meio da utilização da estratégia de estudo de casos de ensino, quais tipos de conhecimentos, relacionados à aprendizagem profissional da docência, são evidenciados por futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que cursam a formação inicial de nível médio. Tinha como objetivo investigar, por meio do uso de casos	A pesquisa é muito relevante para o que nos propomos investigar. A autora propôs não só a análise de casos de ensino presentes na literatura (embora ainda escassos na época que a pesquisa foi

		<p>de ensino, teorias pessoais de futuras professoras sobre os atos de ensinar e de aprender, sobre os diversos tipos de conhecimentos envolvidos nesses atos (dos alunos, dos conteúdos, dos fins e metas da educação, de como ensinar os conteúdos etc) e sobre o processo de aprendizagem profissional da docência. Busquei ainda, considerando que existem poucas informações, na literatura brasileira, sobre a utilização de casos de ensino, investigar possíveis contribuições do uso de casos na apreensão e no desenvolvimento do conhecimento profissional de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que freqüentam um curso de formação inicial, de nível médio.</p>	<p>realizada), como também a escrita de situações que foram vividas pelos futuros professores para que fosse analisado pelos outros colegas.</p>
4	<p>SALLES, Rubens. Formação Continuada com Base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do Projeto Dom da Palavra. 01/03/2010 251 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander</p>	<p>Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os p rofessores do 1º ciclo do ensino fundamental, que participaram do Projeto Dom da Palavra (PDP) uma intervenção de formação continuada baseada na Pedagogia Waldorf analisaram as contribuições à sua prática pedagógica proporcionadas pelos conceitos e práticas propostos.</p>	<p>Não foram mencionados os casos de ensino como coleta de dados. Foram utilizados depoimentos, por meio de questionários e áudios, porém, não há indícios que sejam casos de ensino. Também não mencionou sobre professores iniciantes.</p>

5	<p>GERALDO, Aparecida das Graças. Os Egressos do PROUNI e Cotas no Mercado de Trabalho: Uma Inclusão Possível? 01/06/2010 216 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander</p>	<p>O objetivo desta pesquisa é analisar dois Programas de Ações Afirmativas – Programa Universidade para Todos (nas instituições particulares) e Cotas (em instituições particulares que destinam 50% das vagas para negros e afrodescendentes – recorte social e racial) - criados para favorecer o ingresso no ensino superior de alunos pertencentes aos estratos sociais e econômicos menos favorecidos, oriundos da escola pública ou alunos bolsistas integrais, no nível médio de escolas particulares. De forma mais específica, busca-se conhecer, sob o ponto de vista dos egressos, como a participação nesses Programas favoreceu sua inserção no mercado de trabalho, visto que têm como meta, a médio prazo, a superação de barreiras sociais.</p>	<p>O trabalho não se trata do Ensino Fundamental, e sim do ensino superior. A metodologia utilizada foi entrevista, mas não se falou em casos de ensino.</p>
6	<p>SILVA, Juliana Rocha. O ensino de matemática para alunos cegos: O Olhar de uma Professora. 01/06/2010 92 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM</p>	<p>Nesta pesquisa, trazemos como foco o ensino da Matemática, na busca por entender como se configura a formação e a prática de professores licenciados nessa disciplina que exercem a docência junto a alunos cegos. Para a realização do estudo foi escolhido o Instituto de Cegos Padre Chico, uma escola de ensino fundamental especializada no ensino para alunos deficientes visuais, localizada na região do Ipiranga, em São Paulo SP.</p>	<p>A pesquisa foi realizada com apenas uma professora do Ensino Fundamental. Embora tenha citado Shulman para falar do professor reflexivo, não se utilizou dos casos de ensino como estratégia. Também não há menção ao professor iniciante.</p>

7	GIARDINO, Solange. Capacitação de professores e utilização do ava moodle em ambiente universitário: um estudo de caso 01/09/2009 166 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander	A pesquisa procurou identificar os impactos ocorridos na prática pedagógica dos professores da Universidade Presbiteriana Mackenzie que foram certificados no curso de formação de professores para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como apoio às aulas presenciais.	A metodologia utilizada foram entrevistas, e não casos de ensino. Não foram colocados os resultados no resumo, o que dificulta a compreensão da pesquisa.
8	PRADO, Clara Vianna. Inglês como segunda língua para adolescentes: o jogo para minimizar os efeitos do peer pressure 01/08/2009 129 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander-UPM	Este trabalho visa a ser uma contribuição ao ensino de inglês como segunda língua para o público adolescente, buscando inicialmente elencar aspectos que possam dificultar o aprendizado, destacando o peer pressure, analisando os seus efeitos em sala de aula e apresentando possíveis soluções para o problema.	Não há relação com formação de professores e nem com os casos de ensino.
9	PINTO, Daniella Basso Batista. Formação de professores na universidade: o curso de Pedagogia em questão 01/01/2009 289 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM	A proposta deste estudo se refere à compreensão de como está sendo desenvolvida a aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia e sua contribuição para a prática pedagógica do professor; e reconhecer o olhar dos alunos diante de seu processo de formação.	O trabalho fala da formação de professores do curso de pedagogia, mas não se refere à educação básica. A metodologia utilizada para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, mas não foram utilizados os casos de ensino.
10	MONTENEGRO, Maria Regina Pacheco de Medeiros. Do senso de lugar no aprendizado da arte: uma experiência docente realizada no ensino	A presente dissertação apresenta o relato de uma experiência docente realizada na disciplina de Arte em uma escola da rede pública estadual	Não foram mencionados os casos de ensino. Falou sobre uma experiência que

	<p>fundamental da e.e. governador andré franco montoro em São Lourenço da Serra, SP. 01/09/2009 116 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander</p>	<p>paulista, em 2007, tendo em vista investigar os aspectos inerentes ao conceito "senso de lugar" empregado ao longo das situações pedagógicas efetuadas.</p>	<p>foi realizada no ensino fundamental, mas não especificou se foi fundamental 1 ou 2. Acredita-se ser o 2, já que se refere à disciplina de Arte.</p>
11	<p>JUNIOR, Angelino Gomes Ferreira. Os limites e possibilidades do emprego de multimídias no ensino de arte no município de Abaetetuba/Pará 01/08/2009 118 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM</p>	<p>Objetivamos investigar os limites e possibilidades de produzir nestes alunos ribeirinhos uma experiência estética virtual, por meio de pesquisa em recursos multimídias, em especial a internet, com o recorte do Patrimônio Cultural do Pará, mesmo que estes ainda não tenham acesso direto a ela.</p>	<p>A pesquisa foi realizada com alunos e não com professores, portanto, não se trata de formação de professores. Também não foram mencionados o uso dos casos de ensino.</p>
12	<p>TINOCO, Felipe Ribeiro. Contribuição das ações de educação corporativa na disseminação de uma cultura de responsabilidade ambiental 01/03/2009 151 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander</p>	<p>Estabelecido o vínculo entre o papel das empresas na educação e a crescente preocupação com a questão ambiental, esta pesquisa analisa como o Senac, uma empresa que se mostra à sociedade como ambientalmente responsável e que tem estruturado um projeto de educação corporativa, dissemina valores e atitudes de gestão ambiental, nos seus processos internos de desenvolvimento de pessoas.</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa que analisou a educação ambiental dos funcionários de uma empresa. Portanto, não há formação de professores do ensino fundamental nessa pesquisa.</p>
13	<p>FRAGOSO, Maria Isabel Pedroso. O projeto interdisciplinar como diferencial motivador num contexto de aprendizagem 01/01/2009 97 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino:</p>	<p>Essa pesquisa tem por objetivo principal discutir a prática pedagógica por meio de projetos interdisciplinares, bem como apresentar resultados concretos do projeto Por mares nunca</p>	<p>O trabalho não apresentou o percurso metodológico e nem os resultados obtidos com a pesquisa. Não</p>

	<p>Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM</p>	<p>dantes navegados, desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Albert Sabin.</p>	<p>foi mencionado o uso dos casos de ensino e trata-se de uma pesquisa com ensino fundamental 2.</p>
14	<p>GAMA, Gisele Soares. A formação inicial de professores para o uso das TICs: um estudo exploratório do curso de pedagogia de duas universidades da cidade de São Paulo 01/03/2009 200 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM</p>	<p>Procurou-se, neste estudo avaliar se, na formação do pedagogo, são desenvolvidas as competências e as habilidades pedagógicas necessárias para o uso das TIC's.</p>	<p>Não foram utilizados os casos de ensino no percurso metodológico da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa voltada para o ensino superior e não do ensino fundamental.</p>
15	<p>PAULO, Silvia Rosa Marques. A Poética do Olhar: a imagem do trabalhador rural na pintura de Cândido Portinari e na fotografia de Sebastião Salgado no processo ensino-aprendizagem 01/12/2008 234 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander</p>	<p>O objetivo foi aplicar a Metodologia Triangular, enunciada por Ana Mae Barbosa, visando o desenvolvimento de habilidades para a apreciação, contextualização e elaboração de propostas poéticas pelos alunos do Ensino Médio.</p>	<p>A pesquisa foi realizada com alunos e não com professores. Não foram utilizados os casos de ensino e não se trata de formação de professores.</p>
16	<p>CAMPOS, Maria Elizabeth Batista Moura Diniz. Nossa turma tem um problema: o processo de construção de uma história-ferramenta sobre resolução de problemas fundamentada na teoria da autorregulação 05/08/2019 165 f. Mestrado Profissional em Práticas De Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora</p>	<p>O objetivo geral desse estudo é descrever o processo de construção de uma história-ferramenta, fundamentada na Teoria da Autorregulação, que auxilie a ação de professores no ensino de resolução de problemas em Matemática em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Foram estabelecidos três objetivos específicos: construir uma escala de</p>	<p>A pesquisa aproxima-se bem dos casos de ensino, embora sejam tratados como estudos de casos. É preciso fazer uma avaliação melhor do trabalho por completo para identificar se os casos aqui</p>

	Silvia Becher	autorregulação para resolução de problemas em Matemática; investigar quais as dificuldades relatadas por estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental para resolver situações-problema em Matemática e as estratégias utilizadas por eles para superarem essas dificuldades; e aprimorar a história-ferramenta Nossa Turma tem um Problema, a partir de sugestões de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que tiveram acesso à história, em intervenções didáticas sobre resolução de problemas em Matemática.	mencionados se encaixam nos moldes de casos de ensino.
17	VIEIRA, Carlos Alberto. Jornal do Vestibular: um desafio interdisciplinar 01/02/2009 149 f. Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura Instituição De Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander	O projeto Jornal do Vestibular é o estudo apresentado neste trabalho, que leva em conta as características interdisciplinares na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM).	É uma pesquisa apenas bibliográfica que tem o ensino médio como foco. Os resultados reconhecem a escola como lócus para formação.
18	MACCHI, Gilzane Santos. Aspectos das mudanças sociais na educação: alunos diante de coordenadas inseguras 01/02/2009 172 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM	O objetivo desse estudo foi refletir sobre possíveis interconexões e relações a respeito da teoria e prática educacionais com as mudanças sociais da contemporaneidade e analisar a escola, o seu conteúdo/metodologia e as relações interpessoais, buscando em que medida aspectos paradigmáticos da pós-modernidade podem interferir no comportamento disciplinar dos alunos e como a questão da indisciplina escolar pode estar relacionada com o despreparo dos	A pesquisa fala de um trabalho feito com alunos do Ensino Médio. Utilizou-se estudos de caso, mas não se trata de formação de professores.

		professores frente a essa transição mundial.	
19	BERTONI, José Carlos. Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos 01/02/2009 280 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander - UPM	O presente estudo descritivo, acrítico, de natureza qualitativa desenvolvido no ano de 2007 teve como objetivo identificar e analisar como os professores de Ensino Religioso do Ensino fundamental das Escolas Municipais de Santos traduzem na sua prática docente a Legislação, as Políticas Educacionais da Rede de Santos, o Plano de Curso e sua própria formação básica e continuada. Teve como objetivo específico analisar a legislação, a concepção de Ensino Religioso, a capacitação e formação de professores e a descrição das expectativas e práticas dos mesmos.	Embora o trabalho fale de formação de professores, mais especificamente do ensino fundamental, não foram utilizados os casos de ensino.
20	JUNIOR, Ismael de Lima. Aprendendo e ensinando com o cinema: um estudo de caso com jovens universitários 01/06/2009 125 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander - UPM	A presente pesquisa teve por objetivo investigar uma prática de ensino focada no filme Uma Verdade Inconveniente, de autoria de Al Gore, junto a jovens universitários de um curso de Publicidade e Jornalismo da cidade de São Paulo.	O trabalho não se trata de formação de professores. Fala de um estudo de caso, mas não sobre casos de ensino. O público foi alunos do ensino superior e não do fundamental.
21	TRAINOTI, Dirce. Narrativas da construção da inclusão 01/12/2009 1 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária:	A presente pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento do processo inclusivo no Colégio Consolata; como os professores, em seu cotidiano, vão percebendo e se inteirando de que	A estratégia utilizada nessa pesquisa é narrativa, que se aproxima bem aos casos de ensino. Compreende-se

	Biblioteca George Alexander	estão tecendo esse processo.	que a intenção é formar professores para a educação especial, mas não especifica de qual etapa da educação.
22	<p>ARAUJO, Denise Camargo Alves de. Ponto, Linha e Forma: interdisciplinaridade entre Matemática e Arte 01/08/2008 90 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição De Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander</p>	Este é um trabalho sobre formação de professores de matemática e arte no qual são abordados os fundamentos teóricos dessas duas disciplinas, bem como a sua interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias, as ciências da natureza e suas tecnologias.	O trabalho precisaria ser analisado por completo para se compreender melhor os objetivos.
23	<p>CAVALSAN, Lucia Pereira Pires. O Telejornal como Fonte de Informações: construindo conhecimentos em sala de aula 01/02/2008 255 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander</p>	A pesquisa objetiva identificar e analisar contribuições do telejornal na sala de aula para o estabelecimento de inter-relações entre conhecimentos de diferentes naturezas dos alunos.	Um dos focos da pesquisa é a formação de professores, porém não foram utilizados os casos de ensino.
24	<p>FUNICELLI, Ana Claudia dos Santos. O jogo infantil e a brincadeira numa abordagem sociocultural 01/11/2008 121 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander</p>	O objetivo deste estudo é verificar como a aplicação do jogo e da brincadeira interfere no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando a assimilação de conteúdos e a formação do conhecimento de crianças em idade pré-escolar.	O foco da pesquisa não são os casos de ensino.

25	<p>NASCIMENTO, Marcos Antonio. Atendentes de Desenvolvimento Infantil se formam Professoras: um olhar sobre o Curso Normal Superior fora da Sede da Uniararas. 01/02/2010 120 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo compreender, sob a perspectiva de ex-alunas, a contribuição do Curso Normal Superior Fora de Sede (CNSFS) denominado Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, do Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas) para a formação em nível superior das Atendentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) da rede Municipal de Ensino de São Paulo no período de 2005 a 2007.</p>	<p>A pesquisa não foi desenvolvida com o ensino fundamental e a coleta de dados foi feita através de entrevistas e questionários, mas não casos de ensino.</p>
26	<p>SIMÕES, Renata Mendes. O Ensino de Inglês em Curso Superior de Hotelaria: Um Estudo Sobre Práticas Docentes. 01/04/2010 116 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexsander - UPM</p>	<p>Este estudo, de natureza qualitativa, tem como foco a análise de práticas pedagógicas de professores de língua inglesa em cursos superiores de hotelaria. A questão de pesquisa configura-se da seguinte forma: Como se caracteriza o ensino de inglês para alunos de hotelaria sob a ótica de seus professores?</p>	<p>A pesquisa trata-se da formação de professores e, de acordo com a metodologia utilizada, podemos dizer que se aproximam dos casos de ensino. Porém foi uma pesquisa feita com professores do ensino superior e não fundamental.</p>
27	<p>JUNIOR, Waldomiro de Oliveira Barbosa. Universidade Empresarial SABESP Estudo Exploratório da Utilização das TIC na Educação Corporativa 01/06/2010 150 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alesxander</p>	<p>A presente pesquisa analisa as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo-Sabesp.</p>	<p>Utilizou-se entrevistas e depoimentos para coleta de dados, mas não casos de ensino. O público-alvo também não eram professores do ensino fundamental 1.</p>

28	<p>TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. PROFA: Olhares de Professores Alfabetizadores 01/06/2010 92 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander</p>	<p>O presente trabalho tem como objetivo apresentar a compreensão acerca do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA, por parte de professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e a tradução dessa compreensão para as salas de aula. Busco conhecer o caminho de apropriação de saberes teóricos- práticos percorrido por professoras alfabetizadoras desde a participação em cursos de formação do PROFA até a possível implementação desses conhecimentos na alfabetização cotidiana, de modo a analisar como ocorre a implementação dessa proposta nos anos iniciais da escolarização.</p>	<p>Os casos de ensino não foram utilizados como estratégia de formação de professores.</p>
29	<p>CERQUEIRA, Maria Cristina Rizzetto. Programa de Expansão da Educação Profissional: análise do alcance das políticas educacionais 01/12/2010 106 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: George Alexander</p>	<p>Os objetivos gerais da pesquisa são analisar a recepção da avaliação técnico-pedagógica do PROEP pela comunidade escolar de um centro profissional e as possíveis contribuições do processo de avaliação para o desenvolvimento do projeto do Centro Profissional Hélio Augusto de Souza (CEPHAS) localizado na cidade de São José dos Campos no Estado de São Paulo.</p>	<p>Os casos de ensino não é o foco e não foram utilizados como metodologia de pesquisa. Também não é uma pesquisa com professores iniciantes e nem do ensino fundamental.</p>
30	<p>ROCHA, Italo dos Santos. Autorregulação da saúde na educação física escolar: uma proposta de ensino na Educação de Jovens e Adultos 11/12/2018 139 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de</p>	<p>O objetivo geral da pesquisa é analisar como o ensino das estratégias autorregulatórias estabelecimento de metas e suporte social pode contribuir para a apreensão de conhecimentos sobre a prática de atividades</p>	<p>Não é uma pesquisa que se trata de professores iniciantes do ensino fundamental 1. Também não foram utilizados os casos de</p>

	<p>Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Sílvia Becher</p>	<p>físicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já os objetivos específicos são: Construir uma história-ferramenta, voltada para a Educação de Jovens e Adultos, que tem como foco a problematização de conhecimentos sobre a prática de atividade física e a utilização de estratégias autorregulatórias estabelecimento de metas e suporte social para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo; Elaborar e implementar oficinas voltadas para o ensino de estratégias autorregulatórias para a prática de atividade física na Educação de Jovens e Adultos, a partir da utilização da história-ferramenta E Agora, Francisco?; Analisar o processo de apreensão de conhecimentos sobre prática de atividade física, por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir da implementação das oficinas para o ensino das estratégias autorregulatórias.</p>	<p>ensino.</p>
31	<p>PINTO, Marla Lobosco. O uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora em crianças do 5º do Ensino Fundamental 07/12/2018 150 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Sílvia Becher</p>	<p>O objetivo geral do estudo é analisar em que medida o ensino de estratégias autorregulatórias da aprendizagem pode contribuir para a melhoria da compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Para atingi-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: investigar as contribuições dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem para o</p>	<p>A pesquisa foi realizada com alunos e não com professores. Foi utilizado estudo de caso, mas não casos de ensino.</p>

		desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental; elaborar e implementar oficinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora; avaliar - antes, durante e depois - o processo de implementação das oficinas, no que se refere as mudanças ocorridas em relação à autorregulação e às habilidades de compreensão leitora dos participantes do estudo.	
32	NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e professoras iniciantes 01/02/2005 238 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar	Neste estudo, discutimos dados referentes a uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa, que teve como objetivo investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.	O trabalho contempla os dados que buscamos, já que se trata de uma pesquisa sobre formação de professores em que são utilizados os casos de ensino especificamente com professoras iniciantes tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental.
33	DUTRA, Lenir Pimenta. A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência 20/02/2017 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC	Esta pesquisa se situa no campo da formação e do trabalho docente. Seu principal objetivo foi compreender o processo de construção de saberes experienciais por professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental,	A pesquisa se enquadra dentro do que buscamos, visto que se trata de formação de professores e foram utilizados os casos de ensino como

	Minas	em início de carreira, que tenham participado do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) durante sua graduação, buscando articular discussões sobre formação e ingresso na carreira docente.	estratégia de formação. O público também são professores iniciantes do ensino fundamental 1.
34	CARNEIRO, Janaina Silva Alves. Interculturalidade crítica e o ensino de geografia: parcerias didático-pedagógicas e suas possibilidades de construção do conhecimento contextualizado 17/02/2017 105 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher	A presente pesquisa tem como objetivo geral construir um material didático no modelo de caderno de oficinas para estudantes do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (9º ano), a partir da abordagem dos principais conceitos de Geografia contemplados pela perspectiva Intercultural Crítica.	A pesquisa não utilizou os casos de ensino, não foi feita com professores iniciantes e nem com professores do ensino fundamental 1.
35	QUINTANS, Veronica Passos Alves. Ensinar a aprender francês na escola: O processo de construção de uma estória-ferramenta para o 6º ano fundamentada na autorregulação da aprendizagem 27/11/2017 166 f. Mestrado Profissional em Práticas De Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher	Considerando a escassez nas produções de materiais para este fim, a presente pesquisa tem como objetivo geral construir e aprimorar um material didático que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de Francês Língua Estrangeira, no sexto ano do Ensino Fundamental. Foram estabelecidos três objetivos específicos: elaborar um kit composto por Livro e Caderno de atividades com orientações para professores, voltados para a promoção de estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de Francês	A pesquisa não se trata de formação de professores. Também não foram utilizados os casos de ensino e o público não foram os professores iniciantes.

		<p>Língua Estrangeira, no sexto ano do Ensino Fundamental; descrever e analisar o processo de elaboração do material didático e instrucional, tomando como base a literatura disponível e o processo autorregulatório do próprio pesquisador; e partilhar o material com professores da Educação Básica e licenciandos de último período, ambos com formação em Letras Português/ Francês e avaliar a sua aplicabilidade para o ensino de estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de Francês Língua Estrangeira, no sexto ano do Ensino Fundamental.</p>	
36	<p>SANTOS, Christiane Moraes dos. Maria não vai mais à feira: Resolução de problemas e estratégias de autorregulação de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 11/08/2015 135 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Professora Silvia Becher</p>	<p>A presente pesquisa tem como objetivo geral construir e validar um caderno de atividades didáticas com o foco no desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem aplicadas à resolução de problemas, no contexto do ensino da Matemática, no segundo ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para levar a efeito este objetivo, foram delineados três objetivos específicos: caracterizar, com base em referencial teórico específico, o processo de resolução de problemas no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua inserção nas políticas públicas de avaliação educacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino</p>	<p>Apesar do público-alvo ter sido os professores do ensino fundamental 1, não foram utilizados os casos de ensino na pesquisa. Também não houve menção aos professores iniciantes.</p>

		Fundamental; elaborar um caderno de atividades relacionadas à resolução de problemas com foco no ensino da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental e avaliar o grau de aplicabilidade do referido caderno de atividades com base num processo de validação por pares, considerando como critérios de validade o conteúdo e a aparência.	
37	MOREIRA, Marcelle Resende. Aprender a aprender- Estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora 02/12/2016 415 f. Mestrado Profissional em Práticas De Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Professora Silvia Becher	À luz da Teoria Social Cognitiva, o presente estudo tem como objetivo colaborar para o aprimoramento do processo de aprendizagem de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, através da elaboração e avaliação de um material didático suplementar voltado para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação com foco em habilidades de compreensão textual.	A pesquisa não utilizou os casos de ensino e não tem os professores iniciantes como público-alvo.
38	GOUVEA, Bruno dos Santos. Ensinar conceitos de saúde na escola: O processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação 11/07/2017 207 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher	A presente pesquisa tem como objetivo geral construir e avaliar a aplicabilidade de um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, durante a aprendizagem de conteúdos conceituais relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio. Foram estabelecidos três objetivos específicos: elaborar um kit composto por um recurso educativo digital (website) e um	O público-alvo da pesquisa são professores do ensino médio. Não foram utilizados os casos de ensino e não foram mencionados os professores iniciantes.

		<p>Caderno de Atividades com orientações ao professor, com foco em temas relacionados à saúde e em conteúdos referentes a estratégias de autorregulação para a saúde; descrever e analisar o processo de elaboração do material didático e instrucional, tomando como base a literatura disponível e o processo autorregulatório do próprio pesquisador; e avaliar o grau de aplicabilidade do material didático e instrucional para o professor ensinar estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de conceitos de saúde, por meio de um processo de avaliação por professores da Educação Básica, profissionais da educação e profissionais da saúde.</p>	
39	<p>JESUS, Simone Emiliano de. Refletir sobre o desengajamento moral em relação à mulher: o processo de construção de um material didático para as aulas de Espanhol/Língua Adicional 12/12/2017 192 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica Instituição de Ensino: Colégio Pedro II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher</p>	<p>Levando em conta a importância de se discutir a formação de professores e a contribuição que a disciplina de Espanhol pode ter para a construção da identidade moral dos alunos, este estudo teve como objetivo geral construir, experimentar e aprimorar um material educacional em Língua Espanhola e Portuguesa que subsidie a ação de professores de E/LA do Ensino Médio para potencializar processos de autorregulação moral relacionados ao tema da violência contra a mulher.</p>	<p>O trabalho não se enquadra dentro do que buscamos, haja vista que não se trata de pesquisa com professores e não foram utilizados os casos de ensino.</p>
40	<p>SILVA, Célia Regina Batista dos Santos. Desenvolvimento Profissional de Professores de Geografia: contribuições</p>	<p>Não foi possível o acesso ao trabalho.</p>	

	<p>de um grupo de estudos sobre o ensino da localidade. 01/09/2007 206 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar</p>		
41	<p>RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante. Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado 25/04/2016 305 f. Doutorado em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UFSCar</p>	<p>O presente trabalho tem como objetivo conhecer e analisar os saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis.</p>	<p>Muito embora a pesquisa tenha se utilizado dos casos de ensino, o público foi professores do ensino superior. Não houve menção aos professores iniciantes da educação básica.</p>
42	<p>ROCHA, Solange Helena Ximenes. Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo 01/12/2007 191 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar</p>	<p>Com base nesse contexto de demandas, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem/AVA, identificando como os casos de ensino funcionam como estratégia de pesquisa e formação eficaz.</p>	<p>Embora o público não foram as professoras iniciantes do ensino fundamental 1, a pesquisa utilizou os casos de ensino para a formação de professoras para atendimentos especializado.</p>
43	<p>ANASTACIO, Jessica Barros. Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na evidencição de saberes do professor que atua na graduação em Ciências Contábeis</p>	<p>Esta pesquisa discute a aprendizagem do ensino e formação de quatro professores que ingressaram como leigos em salas de aula multisseriadas na escola rural e tiveram como seu desenvolvimento profissional em salas de</p>	<p>Não ficou explícito na metodologia se foram utilizados os casos de ensino para coleta de dados. Fala-se da formação de professoras</p>

	05/12/2017 152 f. Mestrado em Ciências Contábeis Instituição de Ensino: Centro Universitário FECAP, São Paulo Biblioteca Depositária: FECAP	aula multisseriadas.	leigas, mas sem especificar qual etapa do ensino.
44	MELLO, Márcia Maria de. Educação Infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes 01/08/2008 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar	A intenção é identificar aprendizagens profissionais de diretoras de educação infantil vividas no início da carreira, essa entendida como um processo contínuo, ou seja, construída ao longo da vida profissional.	A pesquisa não foi desenvolvida com professores iniciantes, mas sim com diretores. Não foram mencionados os casos de ensino, mas sim entrevistas semiestruturadas.
45	SILVA, Sarah Renata Menezes e. Pensamento reflexivo e aprendizagem individual: uma avaliação sobre o emprego do método de casos de ensino em administração. 10/10/2018 undefined f. Mestrado Profissional em Administração E Controladoria Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined	Esta pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre a metodologia de casos de ensino, as abordagens à aprendizagem e o pensamento reflexivo, além da percepção dos discentes sobre a aprendizagem decorrente em disciplinas de um curso de graduação em Administração.	Embora a pesquisa tenha como foco os casos de ensino, trata-se de uma pesquisa em administração e não em educação.
46	CASTELHANO, Valdete Julio de Carvalho. Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o programa letra e vida 01/06/2008 145 f. Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander	O estudo tem como objetivo analisar as contribuições que o Programa Letra e Vida L&V - de formação continuada exerceram na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede pública estadual paulista.	Trata-se de uma pesquisa que tem a formação de professores como foco, mas que não foram utilizados os casos de ensino e sim entrevistas.
47	WEIZMANN, Claudio. Educação musical: Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões 01/08/2008 190 f. Mestrado em Educação, Arte e	O presente estudo mostra as possibilidades educacionais ainda pouco compreendidas e exploradas no ensino musical, utilizando para	Não foi possível identificar o uso de casos de ensino. Além disso, o foco são os

	História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander	isto os resultados do projeto sócio-cultural-musical denominado Orquestra Sinfonia do Cerrado. Este projeto foi construído nos princípios da prática educacional crítico-reflexiva e estruturado nas dinâmicas do ensino coletivo na sala de aula em comunidades de aprendizagem, criando as condições e credibilidade para um trabalho que atendesse às necessidades sociais e culturais, respeitando a condição dos jovens e propondo transformações sem perder o foco na qualidade artística.	professores de música.
48	CUNHA, Sergio Luiz da. Um Olhar sobre o Ensino: a formação do professor e o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) 01/02/2008 260 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander	A presente pesquisa de dissertação de mestrado relata a experiência da Implantação de Professores Especialistas na área de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), desenvolvido pela Diretoria Municipal de Educação de Cajamar, em São Paulo, aplicada por meio de sua Oficina Pedagógica em dezesseis escolas da Rede Pública Municipal, coordenada por um Assistente Pedagógico de Arte.	O resumo não dá pistas dos resultados que se obteve. Na metodologia, foram mencionadas observações, mas não falou em casos de ensino.
49	MELLO, Marcia Maria de. Diretores de escola: o que fazem e como aprendem 27/02/2014 214 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar	Esse estudo teve por objetivo ampliar a compreensão sobre a categoria profissional dos diretores de escola, imergir em seu contexto de atuação e desvendar o rol de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão, bem como conhecer a configuração de seus contextos, momentos e	O tema principal do trabalho é o embasamento que a formação inicial dá aos diretores. Não se trata especificamente de formação de professores, mas sim de diretores. Não foram

		características de aprendizagem e desenvolvimento profissional, entre outros aspectos.	mencionados os casos de ensino.
50	FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho 27/11/2013 216 f. Doutorado em Educação, arte e história da cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander	Esta pesquisa procura compreender as contribuições da política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho de coordenadores pedagógicos e professores.	A pesquisa aborda a formação de professores, privilegiando a formação em contexto da escola. Porém, os casos de ensino não foram utilizados.
51	MILANESI, Josiane Beltrame. Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual 17/02/2017 285 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar	O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, e investigar estratégias para prover formação para professores de alunos com deficiência intelectual.	A pesquisa se utilizou dos casos de ensino para coleta de dados. Porém, o público não foram os professores do ensino fundamental 1, nem professores iniciantes.
52	Turiani, José Luis de Melo. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TIC: Contribuições do "Curso Mídias na Educação" 01/11/2011 106 f. Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander	A questão da pesquisa foi: Que contribuições que professores frequentam o curso Mídias na Educação indicam como importantes para suas práticas pedagógicas, ou seja, como esses professores adquirem conhecimentos e como ensinam sua disciplina aos alunos, com o curso Mídias na Educação?	O resumo não especifica de qual etapa do ensino pertencem as professoras participantes. Ao que tudo indica, não são iniciantes. Também não foram mencionados os casos de ensino.

53	LIBLIK, Laima Irene. Professores de arte dos anos iniciais do ensino fundamental: formação e atuação. 26/02/2013 161 f. Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander	A questão de pesquisa investigada foi entender como é a preparação deste profissional da Educação para o seu trabalho de sala de aula, como ele aprende e também como ensina.	A pesquisa trata-se da formação de professores de arte que atuam no ensino fundamental 1. Não foi mencionado o uso dos casos de ensino.
54	SANTO, Marco Antonio Espírito. Aprendizagem da profissão na prática da profissão: um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade. 01/02/2011 82 f. Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - George Alexander	Compreender melhor processos de aprendizagem da profissão, de desenvolvimento profissional ao longo da trajetória de vida e da construção do conhecimento de um empresário que não passou por um processo de escolarização formal necessário à certificação, mas que, mesmo assim, é reconhecido pelos pares como profissional de sucesso em seus empreendimentos.	O trabalho fala sobre a aprendizagem da profissão, mas que não quer dizer que seja de professores. Trata-se de um estudo de caso, mas não casos de ensino.
55	RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores. 01/02/2011 274 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar	A partir do perfil dos participantes experiência profissional e das atividades curriculares desenvolvidas foi estabelecido que o objeto de estudo focasse as contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores. A investigação orientada em torno da questão: Como o processo formativo, proposto pelo curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC, contribuiu para que os professores, na condição de alunos, estabelecessem o encontro e a resignificação da tríade	A pesquisa foi realizada com professores do ensino superior e não da educação básica, que é nosso foco. Também não foram mencionados os casos de ensino.

		<p>sersaber- fazer, pessoal e profissional? teve como objetivo identificar, analisar e explicar, na perspectiva dos professores, como o curso, na forma do desenvolvimento curricular favoreceu o alcance dessas contribuições.</p>	
56	<p>KIRSCH, Deise Becker. Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica 25/10/2013 164 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>	<p>A investigação teve como objetivo mapear as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem dos instrutores militares, no que diz respeito à concepção teórico-prática acerca da docência, e do processo de ensino e de aprendizagem dos cadetes na Academia da Força Aérea.</p>	<p>O público-alvo da pesquisa foram instrutores militares, fugindo assim do nosso foco que são professores iniciantes do ensino fundamental 1. Também não foi mencionado os casos de ensino.</p>
57	<p>PEREZ, Silvia Maria. Ingressantes na licenciatura em pedagogia do sistema UAB/UFSCAR: quem são, o que pensam e aprendizagens iniciais 24/01/2013 290 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>	<p>O que se propôs neste projeto de pesquisa foi caracterizar os estudantes ingressantes das duas primeiras turmas do curso a distância na Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar, identificar e analisar concepções relacionadas a diferentes aspectos do fenômeno educacional e seus processos formativos apresentados por futuros pedagogos antes do início do curso, mapear as aprendizagens iniciais, bem como dificuldades e formas de enfrentamento de futuros pedagogos em suas primeiras experiências com um ambiente virtual de aprendizagem da docência.</p>	<p>A pesquisa está focada nos alunos do curso de pedagogia a distância e não nos professores da educação básica. No resumo, ela fala em diários reflexivos que precisaria de uma análise mais minuciosa para verificar se se enquadra em casos de ensino.</p>

58	<p>DOMINGUES, Isa Mara ColomboScarlatti.</p> <p>Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino 28/02/2013 257 f.</p> <p>Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>	<p>Para realização deste estudo, de abordagem qualitativa, a pesquisa teve como objetivo analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, enquanto possibilidade formativa e investigativa.</p>	<p>É um trabalho que muito contribui para nossa pesquisa, visto que a autora também se utiliza dos casos de ensino como estratégia de formação de professores. O único diferencial que tem, é que o público foram as professoras alfabetizadoras, mas não necessariamente e iniciantes.</p>
59	<p>TAVANO, Vinicius. Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista 21/02/2013 216 f.</p> <p>Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Centeal George Alexander</p>	<p>O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa que visou investigar a dinâmica do processo de formação permanente do professor centrada na escola e suas consequências para o desenvolvimento da educação entre os anos de 2005 e 2009.</p>	<p>É uma pesquisa que se trata da formação centrada na escola. Não foram utilizados os casos de ensino como estratégia de formação e nem professores iniciantes como público.</p>
60	<p>RESENDE, Adriana Torquato. Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano d ensino fundamental : professores, alunos e pesquisadora 10/02/2017 251 f.</p> <p>Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander</p>	<p>Este estudo teve como objetivo analisar, sob a ótica dos docentes, como se caracterizam as trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na educação profissional de nível técnico e que não possuem formação pedagógica, a partir do estudo de suas experiências e itinerários formativos.</p>	<p>A autora mencionou no uso de relatos de experiências das professoras pesquisadas, mas sem explicitar se são casos de ensino. O público também não são professores da educação básica e sim da educação profissional.</p>
61	<p>YAMAMOTO, Fernanda Aparecida. Aprendizagem da docência de professores de</p>	<p>O objetivo consiste em avaliar a aceitação do uso do método por alunos de</p>	<p>O foco do trabalho não são professores</p>

	<p>educação profissional 11/12/2013 127 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander</p>	<p> cursos de pós-graduação em escolas de negócios no Rio de Janeiro.</p>	<p>da Educação Básica e nem professores iniciantes.</p>
62	<p>MIRANDA, Ricardo Correa. Avaliação de Aprendizado Através de Casos de Ensino em Cursos de Pós-Graduação em Negócios 01/12/2008 74 f. Profissionalizante em Administração Instituição de Ensino: Faculdade de Economia e Finanças do IBMEC, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Faculdades Ibmec/RJ</p>	<p>Desenvolvida numa escola pública da cidade de Osasco, SP, tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas de professores do 5º ano do Ensino Fundamental. A questão central é: “Quais as contribuições de relatos de professores, alunos e pesquisadora para a compreensão de práticas pedagógicas escolares desenvolvidas no 5o ano do Ensino Fundamental?”.</p>	<p>O trabalho foi desenvolvido com professores do Ensino Fundamental 1. Falou-se em entrevistas semiestruturadas, mas não em casos de ensino.</p>
63	<p>NETO, Anselmo João Calzolari. Construção dialógica da base de conhecimento da ação docente por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar. 01/04/2012 112 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>	<p>Esta investigação pretendeu defender a tese da possibilidade de construção da base de conhecimento para o ensino desde a sua formação inicial, com condução dialogada baseada na ação-reflexão-ação, nos períodos de estágio supervisionado de longa duração previstos pelo projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar. A seguinte questão orientou a pesquisa: Quais elementos da base de conhecimento para o ensino são construídos por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas ao final de seu processo de formação inicial com condução dialogada, em estágio supervisionado com regência de longa</p>	<p>A pesquisa não foi desenvolvida com professores iniciantes e o foco é a formação inicial dos professores. Também não foram mencionados os casos de ensino.</p>

		<p>duração? Desdobram-se desta questão os seguintes objetivos: (1) identificar evidências de conhecimentos construídos por meio dos processos de raciocínio pedagógico, que compõem a base de conhecimento para o Ensino, reveladas pelas mentes de estudantes de licenciatura participantes desta investigação a partir de instrumentos que trazem suas escritas e falas contextualizadas em processo inicial de aprendizagem da docência; especificamente, (2) identificar os processos de raciocínio pedagógicos envolvidos na construção da base inicial de conhecimento para o ensino e (3) considerar as ações de ensinar e de ser professor, que compõem a docência, na construção de conhecimentos das mentes de estudantes de licenciatura.</p>	
64	<p>PINTO, Maria Lídia de Moraes. Eu Conto, Tu Contas... Histórias para quem tem História – contribuições para a aprendizagem na EJA 01/03/2012 159 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca George Alexander</p>	<p>O objetivo era verificar como a Arte de Contar Histórias poderia contribuir para os processos de aprendizagem; verificar as contribuições das histórias para verbalização das histórias pessoais; estudar a relação entre as dinâmicas propostas e a verbalização das histórias pessoais; analisar a aprendizagem dos educandos a partir da produção escrita e oral e a relação dos professores com esse aprendizado; e, por último, a partir das imagens registradas, analisar o desenvolvimento do</p>	<p>O trabalho fala sobre as narrativas feitas por professores e alunos sobre um projeto de contação de histórias para alunos do EJA. Assim, não se pode dizer se as narrativas as quais se referem o resumo se tratam de casos de ensino.</p>

		processo corporal individual e do grupo como um todo.	
65	CAMARGO, Cristiane Cordeiro de. Dilemas vividos por duas professoras da escola pública ao ensinarem ciências em uma perspectiva de formação para a cidadania 01/03/2010 134 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar	A presente investigação orientou-se pela questão quais os dilemas enfrentados por professoras da escola pública ao significarem histórias sagradas das políticas públicas considerando a educação para a cidadania?	A pesquisa não foi desenvolvida com professores iniciantes. Fala-se em narrativas, porém seria necessário um estudo mais profundo do trabalho para averiguar se tais narrativas se qualificam como casos de ensino.
66	DUEK, Viviane Preichardt. Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores 01/02/2011 349 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede - UFRN	Este estudo focaliza os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos por professoras do Ensino Fundamental que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula.	É um trabalho de grande relevância, já que fala diretamente do uso de casos de ensino como estratégia formativa para os professores. O que difere da nossa pesquisa é que o público-alvo são os professores da educação inclusiva e não dos iniciantes.
67	ORSINI, Ronaldo Nunes. Educação ambiental com o uso da modelagem computacional (VISQ-JAVA) para a abordagem sistêmica do modelo de desenvolvimento econômico (MDE) e suas consequências ambientais: estudo de casos de ensino e aprendizagem com alunos do IFRS.	Não foi possível o acesso ao trabalho por ser anterior à Plataforma Sucupira.	

	01/09/2011 414 f. Doutorado em Educação Ambiental Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB e Biblioteca Setorial Sala Verde Judith Cortesão		
68	GREGÓRIO, Amali de Angelis Mussi. Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional 01/06/2007 264 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP	Este estudo estabelece como foco principal de investigação os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que exercem a docência no ensino superior.	A pesquisa foca no uso dos casos de ensino como estratégia formativa e se faz relevante para a nossa pesquisa. O que difere da nossa pesquisa é que nosso foco são os professores iniciantes.
69	BATISTA, Erika Silos de Castro. Experiências Matemáticas Multimodais na formação inicial de pedagogos em um contexto inclusivo 22/02/2017 311 f. Doutorado em Educação Matemática Instituição de Ensino: Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: UNIAN	Esta tese examina o envolvimento de licenciandos em Pedagogia com atividades matemáticas multimodais e suas avaliações sobre casos de ensino que apresentam interações de alunos com deficiência com tais atividades. Ela busca observar as maneiras que esses licenciandos desenvolvem para compreender e compartilhar ideias matemáticas durante o processo de aprender a ensinar Matemática sob uma perspectiva inclusiva (...). A pesquisa objetiva analisar as contribuições dessas atividades e dos casos de ensino para a instrumentalização de licenciandos em Pedagogia no processo de aprender a ensinar Matemática sob a ótica da inclusão. O estudo também se concentra nos impactos produzidos por	A pesquisa se utiliza dos casos de ensino para a formação de professores, mais especificamente para o ensino de matemática. Não tem os professores iniciantes como foco.

		<p>interações com instrumentos matemáticos para a inclusão matemática dos próprios licenciandos em Pedagogia, assim como no potencial de casos de ensino como meios de aproximar esses futuros professores de processos que promovem a inclusão matemática de alunos com deficiência.</p>	
70	<p>SOUSA, Manuela Pereira de. Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis 01/03/2012 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli</p>	<p>Buscamos compreender como o professor reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente. Assim, buscamos compreender como o professor reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente.</p>	<p>A pesquisa se utiliza dos casos de ensino na formação de professores, porém o foco são os professores de educação física e não os iniciantes.</p>
71	<p>OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de. Construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na Formação Inicial de Professores de Matemática. 01/12/2004 152 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUCSP</p>	<p>Não foi possível encontrar o trabalho por ser anterior à Plataforma Sucupira.</p>	
72	<p>MAFFIA, Angela Maria de Carvalho. Impactos Ambientais Decorrentes da Mineração de Bauxita e Proposição de Estratégias de Formação Docente no Entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro 01/11/2011 115 f. Doutorado em Ciência Florestal Instituição de Ensino: Universidade</p>	<p>Este estudo objetivou identificar os impactos decorrentes da mineração de bauxita nesse contexto e analisar os saberes dos professores com vistas à proposição de estratégia de formação em Educação Ambiental. Especificamente, procuraram-se identificar</p>	<p>Embora o trabalho se utilize dos casos de ensino como metodologia, a pesquisa não se trata de professores iniciantes.</p>

	Federal de Viçosa, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa	os impactos veiculados no Relatório de Impactos Ambientais (RIMA) da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) e ampliar sua compreensão, principalmente em referência àqueles explicitados no meio antrópico; identificar um corpus de saberes mobilizados pelos professores na temática ambiental e, em particular, sobre o tema mineração; e contribuir para a formação de professores, a partir da elaboração de casos de ensino a serem utilizados como instrumento de reflexão.	
73	PAIXAO, Maria do Socorro Santos Leal. Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de teresina para alunos com deficiência intelectual 17/08/2018 215 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jorn. Carlos Castello Branco	Esse estudo teve como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular.	A pesquisa utilizou dos casos de ensino em seu percurso metodológico, porém o público-alvo são os professores de educação especial.
74	SILVA, Denise Knorst da. Uma ação de formação de professores na e para uma abordagem investigativa em aulas de matemática 03/12/2018 318 f. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UFSC	O objetivo foi investigar a abordagem associada à prática docente com metodologias de ensino investigativas e as suas possibilidades como construto teórico-prático na orientação de ações formativas e no ensino de Matemática.	A pesquisa se utilizou dos casos de ensino em sua metodologia para coleta de dados. O público-alvo foram os professores de matemática.

75	<p>ORTEGA, Eliane Maria Vani. A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à Matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial. 01/06/2011 164 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP</p>	<p>O presente estudo investiga o processo de construção de saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à Matemática e seu ensino durante a formação inicial.</p>	<p>Os casos de ensino fizeram parte do percurso metodológico da pesquisa, porém o foco é para o ensino de matemática e não os professores iniciantes.</p>
76	<p>PEREIRA, Paulo Ricardo Ramos. Professores de matemática em início de carreira: um olhar para a prática docente no ensino e aprendizagem de expressões algébricas 05/12/2019 117 f. Mestrado Profissional em Educação Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF</p>	<p>O presente estudo teve como questão norteadora: Quais aspectos das práticas docentes são manifestados por professores de matemática, em início de carreira, por meio de casos de ensino no desenvolvimento de expressões algébricas? Para responder a essa pergunta, tivemos como objetivo geral investigar práticas docentes de professores em início de carreira no ensino e aprendizagem de expressões algébricas. E como objetivos específicos reconhecer concepções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de expressões algébricas; compreender a escolha da profissão docente e o início de carreira dos participantes; identificar indícios da formação dos professores para o ensino de expressões algébricas e; identificar práticas docentes de professores em início de carreira no que se refere às expressões algébricas.</p>	<p>A pesquisa se faz relevante para nós por se tratar de professores iniciantes e também utilizou os casos de ensino em seu percurso metodológico. O que difere do nosso trabalho é que o foco deste pesquisador são os professores de matemática, enquanto o nosso são os professores do ensino fundamental 1.</p>
77	<p>VASCONCELOS, Ana Araujo de. Educação integrada ao desenvolvimento local: possibilidades e desafios</p>	<p>A presente dissertação se propôs a indicar caminhos possíveis, aos gestores de municípios de pequeno</p>	<p>Embora o trabalho se utilize dos casos de ensino em</p>

	<p>para a gestão municipal 31/10/2014 undefined f. Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: undefined</p>	<p>porte, para integrar educação básica ao desenvolvimento local.</p>	<p>sua metodologia, o foco é a Administração Pública e não a Educação Básica.</p>
78	<p>EVANGELISTA, Edson Gomes. Trajetórias pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no Cefapro de Cuiabá-MT. 01/12/2011 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do IE e Biblioteca Central da UFMT</p>	<p>Busco compreender as trajetórias pessoais e profissionais de formadores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá, bem como são interpretadas pelos formadores, nos respectivos percursos formativos, a política de formação vigente na instituição.</p>	<p>A pesquisa se faz relevante para a nossa busca, haja vista que se trata de formação de professores que teve os casos de ensino em seu percurso metodológico. O que difere do nosso trabalho é que o foco são os professores de Língua Portuguesa.</p>
79	<p>YAMAMOTO, Eriko Matsui. Estudo de concepções e crenças de licenciandos sobre o ensino de matemática 01/05/2012 131 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/ Monte Alegre</p>	<p>A presente pesquisa teve como objetivo conhecer as concepções e crenças dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática sobre o ensino de Matemática.</p>	<p>Embora o trabalho tenha tido os casos de ensino em seu percurso metodológico para a formação de professores, o público são os professores de matemática. Não foram mencionados os professores iniciantes.</p>
80	<p>PEREIRA, Igor Daniel Martins. Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização 22/05/2015 178 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, Capão do Leão</p>	<p>Este trabalho de pesquisa buscou compreender se e como as práticas pedagógicas de ensino de Ciências organizadas por professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da Alfabetização Científica.</p>	<p>A pesquisa utiliza os casos de ensino em sua metodologia, porém o foco são os professores alfabetizadores e não os</p>

	Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais		iniciantes.
81	MENDONCA, Luzinete de Oliveira. Reflexões e ações de professores sobre modelagem Matemática na Educação Estatística em um grupo colaborativo 06/03/2015 263 f. Doutorado em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo Biblioteca Depositária: Haddock Lobo Neto	Este trabalho busca contribuir para o debate sobre a modelagem matemática na formação de professor. Seu principal objetivo foi ampliar compreensões sobre as ações favoráveis ao entendimento de alguns professores acerca do processo de fazer modelagem matemática na sala de aula para a abordagem da Educação Estatística.	A pesquisa se utilizou dos casos de ensino em seu percurso metodológico, mas teve como foco a modelagem Matemática na Educação Estatística.
82	ALMEIDA, Rosineire Silva de. Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras 11/04/2017 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH	Teve por objetivo investigar a docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, em contraposição à ideia de ensino como ato de “professar um saber”, conforme distingue Roldão (2007), sendo desse modo reconhecidos pelos seus pares como referência de prática docente.	O foco da pesquisa não são os professores iniciantes.
83	RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental 28/02/2013 246 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar	Nesta investigação, objetiva-se analisar as contribuições e limites de um projeto de formação continuada on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. Tal desenvolvimento está relacionado aos processos de aprendizagem de aprender a ensinar e a ser um profissional docente e serve como base de conhecimento para o ensino.	Dentre as metodologias utilizadas na pesquisa, os casos de ensino também foram utilizados na coleta de dados. Foca apenas nas professoras do 1º ano e não nas iniciantes.

84	<p>CUNHA, Fernando José de Paula. Prática pedagógica de professores de educação física: um estudo de caso na rede pública estadual em Florianópolis/SC 01/03/2003 139 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFSC</p>	<p>Nessa perspectiva, esta investigação se propôs a analisar a intencionalidade da ação educativa expressa na prática pedagógica dos professores de EF da rede estadual de ensino de 5ª a 8ª série em Florianópolis, refletindo sobre as abordagens pedagógicas e as intervenções de ensino.</p>	<p>Embora os casos de ensino tenham sido utilizados na metodologia, o foco são os professores de educação física e não os iniciantes.</p>
85	<p>IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Bricadeiras na Educação Infantil. 01/03/2008 151 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar</p>	<p>O objetivo deste trabalho foi levantar e analisar as influências e consequências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças, bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores.</p>	<p>O trabalho utilizou os casos de ensino em seu percurso metodológico, porém o foco não são os professores iniciantes.</p>
86	<p>SALGADO, Lenice de Fatima Guedes. Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios 30/07/2018 166 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP</p>	<p>Essa pesquisa foi empreendida com o objetivo investigar as Necessidades Formativas de Professores de Educação Básica Especial (PEBE) que atuam na perspectiva da educação inclusiva, na rede pública, com a finalidade de oferecer subsídios para a formação permanente em serviço em que tais necessidades sejam objeto de análise e reflexão.</p>	<p>É uma pesquisa relevante para a área de Formação de Professores, porém não foram utilizados os casos de ensino em sua metodologia e o foco são os professores de educação especial.</p>
87	<p>ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa 28/02/2018 298 f. Doutorado em Educação Especial (Educação Do</p>	<p>Considerando a dificuldade dos professores em ensinar estudantes do público-alvo da Educação Especial em classes comuns, o objetivo do presente estudo consistiu em elaborar, implementar e avaliar um</p>	<p>A pesquisa utilizou-se dos casos de ensino, porém o foco é a inclusão escolar.</p>

	Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCAR	programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.	
88	FONSECA, Camila Heveline Santos da. Cultura visual e compreensão crítica: construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens 27/07/2017 182 f. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Jacobina Biblioteca Depositária: UNEB - DCHIV	O objeto de investigação estabelecido nessa pesquisa volta-se para a análise dos processos de produção de sentido na utilização pedagógica das representações visuais, especialmente as que são veiculadas/elaboradas através das TDCIs. Discute ainda em que medida a escola tem promovido ações que aprimorem as habilidades de leitura e interpretação crítica das hiperimagens.	Embora a pesquisa tenha os casos de ensino em sua metodologia, centra-se nos educandos e não nos professores.
89	LACERDA, Cecília Rosa. A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado 01/12/2011 240 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas	O objetivo foi compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. E os objetivos específicos foram: caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores, identificando os elementos da ação situada que contribuem para interferir nas suas deliberações em sala de aula; identificar a relação entre a formação específica e sua prática em sala de aula; mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência; analisar as	A pesquisa teve os casos de ensino em seu percurso metodológico, porém o foco são os professores do ensino superior e não da educação básica.

		práticas dos professores, diagnosticando como se define e se faz a competência docente e examinar os saberes da experiência, elaborando, de forma colaborativa, os princípios de uma competência da docência universitária.	
90	MELO, Eliete Carina de. Educação para sustentabilidade e a experiência docente em cursos de administração. 01/08/2012 178 f. Mestrado em Administração de Empresas Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: George Alexander	Não foi possível acessar o trabalho por ser anterior à Plataforma Sucupira	
91	ULIANA, Marcia Rosa. Formação de professores de matemática, física e química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia 11/12/2015 313 f. Doutorado em Educação Em Ciências e Matemática - UFMT - UFPA - UEA Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: UFMT - UEA - UFPA	A presente tese se insere na linha de Formação de Professores e objetivou investigar, de forma qualitativa, como uma disciplina/curso de formação de futuros professores de Matemática, Física ou Química, centrada em estratégias de ensino a estudantes com deficiência visual, pode contribuir para a preparação docente, tendo em vista a promoção do ensino inclusivo.	A pesquisa se utilizou dos casos de ensino em seu percurso metodológico. Porém o foco são os professores de exatas e não os iniciantes.
92	SILVA, Edilene Teles da. Cenário de desenvolvimento profissional de professores: a escola como locus de formação contínua? 16/03/2018 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE	Esta investigação sobre a escola como espaço e tempo para a formação docente concebe o desenvolvimento profissional de professores como um processo multifacetado que se dá de modo contínuo e contextual. A escola é vista nesta perspectiva como um locus singular à concretização de uma ambiência que se	É uma pesquisa de grande relevância, haja vista que tem como tema central a Formação de Professores centrada na escola. Os casos de ensino foram utilizados na metodologia para coleta de

		constitua formativa para os docentes.	dados. O foco são os professores do Ensino Médio.
93	RAMOS, Evodio Mauricio Oliveira. Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissões docentes 07/12/2018 205 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE	Por meio deste estudo, buscou-se analisar a trajetória de profissões de bacharéis da saúde que exercem a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade baiana, mediante a incorporação de um habitus docente.	O foco da pesquisa são os professores, cuja formação é voltada para a área da saúde. Foram utilizados os casos de ensino em seu percurso metodológico.
94	MENDOZA, Fernanda Recamonde. Social Entrepreneurship, Microcredit and Development Challenges: A Case Study Analysis of Banco Pérola' 26/02/2016 83 f. Mestrado Profissional em Gestão Internacional Instituição de Ensino: Fundação Getúlio Vargas (SP), São Paulo Biblioteca Depositária: Karl A Boedecker	Logo, este estudo teve como objetivo discutir desafios enfrentados por empreendedores sociais bem como alternativas de crescimento para negócios sociais através de um estudo de caso sobre o Banco Pérola, instituição brasileira de microcrédito e negócio de impacto.	Trata-se de uma pesquisa voltada para Gestão Internacional e não para educação.