



FRANCINE DE SOUZA REZENDE LEITE

**O USO DOS CASOS DE ENSINO NO PROCESSO DE
QUALIFICAÇÃO DA DIDÁTICA E DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LAVRAS – MG
2024**

FRANCINE DE SOUZA REZENDE LEITE

**O USO DOS CASOS DE ENSINO NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DA
DIDÁTICA E DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

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

Leite, Francine de Souza Rezende.

O uso dos casos de ensino no processo de qualificação da didática e da docência na educação básica / Francine de Souza Rezende Leite. – 2023.

79 p. : il.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Didática. 2. Docência. 3. Casos de ensino. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

FRANCINE DE SOUZA REZENDE LEITE

**O USO DOS CASOS DE ENSINO NO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DA
DIDÁTICA E DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**THE USE OF TEACHING CASES IN THE QUALIFICATION PROCESS OF
DIDACTICS AND TEACHING IN BASIC EDUCATION**

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

APROVADA em 30 de agosto de 2023.

Dra. Francine de Paulo Martins Lima	UFLA
Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade	USCS
Dr. Braian Garritto Veloso	UFLA

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me guiar neste percurso e me dar forças para seguir adiante, mesmo diante dos obstáculos que apareceram ao longo do caminho.

À Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, por ter sido mais que uma orientadora, mas que também se tornou uma companheira, que abriu os braços para me abraçar humanamente quando precisei.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e a toda a equipe de professores que dele fazem parte.

Aos Professores Maria de Fátima, Braian Veloso, Regilson Borges e Gláucia Signorelli que se dedicaram na leitura do meu trabalho trazendo grandes contribuições ao meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Às professoras da rede pesquisada que participaram da pesquisa e contribuíram para diálogos, discussões e reflexões por meio de formação tornando possível a realização deste trabalho.

Ao meu esposo, que foi meu porto seguro nas horas difíceis.

Aos meus pais, que me deram preciosos ensinamentos, como caráter, comprometimento e humildade, fazendo com que eu dê valor às pequenas coisas da vida.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, Erika, que me incentivou a continuar e a não desistir.

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

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), vinculada à Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, práticas pedagógicas e inovações e ao grupo de pesquisa do CNPq intitulado: Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas (FORPEDI), apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo investigar as contribuições do uso dos casos de ensino como estratégia de qualificação da docência e da didática por professores da educação básica e pública. A pesquisa teve como objetivos específicos: analisar as potencialidades do uso dos casos de ensino no processo de formação de professores, identificar as contribuições do uso dos casos de ensino, para o desenvolvimento do pensamento e postura didática, elaborar proposta de formação com o uso dos casos de ensino com foco na didática. Utilizaram-se como aporte teórico os estudos de André e Oliveira (1997), Candau (2014), Gatti (2009), Libâneo (1994, 2014), Mizukami e Reali (2002), Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Saviani (2018), Shulman (1987, 1992, 2002) e Wassermann (1993) que apontam os casos de ensino como um instrumento essencial à Didática e à Docência qualificada e consciente. Além disso, tais autores impulsionam a busca por uma pesquisa inovadora acerca da Didática e do fazer docente que ultrapassem o pensamento de que a teoria e a prática estão desvinculadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a qual contou com a aplicação de questionário, entrevista com as participantes, além da realização de um curso de formação docente. A pesquisa se deu, por meio da proposta de formação em contexto, mais especificamente um curso de extensão, que considerou os casos de ensino como suporte para a qualificação da Didática e da docência. Desse modo, as atividades do curso de formação foram planejadas para acontecerem no mês de novembro e dezembro de 2022, ao longo de 20 horas, sendo 10 horas de estudos em casa e 10 horas em encontros presenciais, os quais aconteceram na sala do Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino (DPE), da Universidade Federal de Lavras. Constatou-se, com a pesquisa, que a relação entre a didática e a docência envolve aspectos que não dicotomizam teoria e prática. Portanto os casos de ensino são considerados instrumentos de formação, que levam o professor a buscar uma vasta área de conhecimentos, principalmente, ao se tratar de conhecimento pedagógico do conteúdo. Foi possível observar que as professoras participantes se sentiram provocadas a refletir sobre suas práticas docentes, notadamente no que tange à alfabetização, reavaliando e ressignificando situações didáticas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Observou-se que a formação docente, pautada na utilização de casos de ensino, apresentou-se significativa para as docentes

envolvidas, à medida que revelavam, nas falas e nos registros dos casos de ensino, aspectos de reflexão e revisão de rotas em sua ação docente.

Palavras-chave: didática; docência; casos de ensino; formação docente.

ABSTRACT

This thesis, developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Lavras (UFLA), linked to the Teaching Professional Development Research Line, pedagogical practices and innovations, and to the CNPq Research Group on Teacher Training and Pedagogical Practices (FORPEDI), presents the results of the research investigating the contributions teaching cases as a strategy for qualifying teaching and didactics by teachers in primary and public education. The research aimed to analyze the potential of using teaching cases in the teacher training process, identify the contributions of teaching cases to developing didactic thinking and posture, and develop a training proposal using teaching cases focused on didactics. The studies by André and Oliveira (1997), Candau (2014), Gatti (2009), Libâneo (1994, 2014), Mizukami and Reali (2002), Nono (2005), Nono and Mizukami (2002), Saviani (2018), Shulman (1987, 1992, 2002) and Wassermann (1993) who indicate teaching cases as an essential instrument for Didactics and qualified and conscious Teaching were used as theoretical support. Furthermore, these authors promote the search for innovative research on Didactics and teaching that goes beyond the idea that theory and practice are disconnected. This is qualitative research of an exploratory nature, which included the application of a questionnaire, interviews with participants, and a teacher training program. The research consisted of the proposal of training, more specifically, an extension program considering teaching cases as support for qualifying Didactics and teaching. Therefore, the activities of the training program were planned to take place in November and December 2022, over 20 hours, with 10 hours of studies at home and 10 hours of meetings at the Department of Educational Management, Teaching Theories, and Practices (DPE) of the Universidade Federal de Lavras. The research revealed that the relationship between didactics and teaching involves aspects that do not dichotomize theory and practice. Therefore, teaching cases are considered training instruments that lead the teacher to seek a vast area of knowledge, especially concerning pedagogical content knowledge. The participating teachers felt provoked to reflect on their teaching practices, notably regarding literacy, reevaluating and giving new meaning to didactic situations developed in the classroom. Teacher training, based on the use of teaching cases, was significant for the teachers involved, as they revealed in their speeches and records of teaching cases aspects of reflection and review of routes in their teaching action.

Keywords: didactics; teaching; teaching cases; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividades da coleta de dados.....	37
Figura 2 – Planejamento do curso de extensão	40
Figura 3 – Aportes para a recepção das professoras que fizeram o curso.....	45
Figura 4 – Apresentação PowerPoint sobre o texto de Lee Shulman (2015): Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.....	46
Figura 5 – Diálogo sobre prática pedagógica.....	47
Figura 6 – Processo de Raciocínio Pedagógico	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento do curso Didática nos anos finais do Ensino Fundamental: os casos de ensino como suportes para o aprimoramento das práticas pedagógicas	41
--	----

LISTA DE SIGLAS

DPE	Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino
PAS	Processo de Avaliação Seriada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ENTRECruzAMENTO	16
3	FORMAÇÃO DOCENTE E OS CASOS DE ENSINO: POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA DIDÁTICA FUNDAMENTAL	25
3.1	Casos de ensino e formação docente	28
3.2	Processos reflexivos na formação docente	32
4	METODOLOGIA	36
5	CRONOGRAMA	39
5.1	Da organização ao desenvolvimento da Formação docente – “Didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os casos de ensino com suporte para o aprimoramento das práticas pedagógicas”	39
5.2	Perfil das Participantes	42
5.3	Análise dos dados	43
6	DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO À REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E AÇÃO DIDÁTICA	44
6.1	Contribuições da formação e uso dos casos de ensino para a qualificação da didática e da docência na visão das professoras	48
6.2	Busca pela superação dos desafios da prática docente no contexto da alfabetização	56
6.3	Desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico	60
7	Casos de Ensino elaborados pelas Professoras	68
8	PRODUTO EDUCACIONAL – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E OS CASOS DE ENSINO	73
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

A definição do tema de pesquisa está relacionada às indagações que surgiram, durante vivências teóricas e práticas, adquiridas no percurso do curso de graduação em Pedagogia. Cabe ressaltar que a decisão por fazer licenciatura em Pedagogia se deu em longo tempo e processo. O interesse pela docência emergiu, durante os anos de estudo, nos anos finais do Ensino Fundamental, período no qual auxiliava, em momentos de aula, os colegas quanto à realização das tarefas solicitadas pelos professores. Lembro-me de que tinha quatorze anos, estava estudando no 9º ano do Ensino Fundamental, alguns colegas me elogiavam dizendo que aprendiam com facilidade quando eu os ajudava explicando a tarefa. Assim, continuei nesse processo de explicar as atividades para os colegas ao adentrar no Ensino Médio. Nesse período, (o ano era 2013), a direção expôs no corredor da escola um cartaz sobre o Processo de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade Federal de Lavras.

Certo dia, alguns colegas e eu estávamos lendo o cartaz, de repente, nossa professora de Língua Portuguesa parou ali e começou a conversar conosco. No cartaz estava escrito que, no ano de 2015, teria início na Universidade o curso de licenciatura em Pedagogia presencial. Nossa professora de Língua Portuguesa me orientou a realizar o PAS e me inscrever para o curso de Pedagogia, pois considerava que seria um bom curso para mim, pois eu tinha aptidão e perfil profissional para o curso. Nesse sentido, decidi ouvir o conselho de minha professora, realizei as três etapas do PAS e, assim que concluí o Ensino Médio, fui aprovada para fazer o curso de licenciatura em Pedagogia presencial na UFLA.

Ao iniciar o curso de Pedagogia, cursei uma disciplina chamada Didática, até então eu não tinha conhecimento sobre tal assunto, visto que, durante meu percurso na educação básica, não havia discussão sobre esse tema, pelo menos não com os estudantes. Tivemos um primeiro estudo sobre a trajetória histórica da didática no primeiro período do curso de Pedagogia. Demos prosseguimento na disciplina, estudando autores que fazem discussões sobre o assunto. No percurso do curso de Pedagogia, havia muitas discussões sobre didática de forma mais ampla e indireta, eram falas sobre saber ou não dar aula, como os professores deveriam atuar em sala de aula, eram comentários sobre os professores terem domínio do conteúdo. Mas as questões que se referem ao como ensinar ficavam pendentes. A discussão mais aproximada foi na disciplina de Didática, mas senti que o tempo destinado a ela não era o suficiente para dar conta de tantas especificidades do ensinar, especialmente os conteúdos de cada área do conhecimento.

No sétimo período do curso de Pedagogia, iniciamos o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, alinhada ao estágio, tínhamos começado a estudar uma disciplina chamada “Práticas em estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Nesse momento, iniciaram-se discussões sobre Didática na prática, a professora – minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso e orientadora no Mestrado Profissional em Educação - nos mostrou teóricos que faziam relação teoria e prática nesse contexto, o que favoreceu nossa compreensão sobre o assunto. Lembro-me de que o primeiro texto que estudamos na disciplina foi “Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente” de Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Eu já havia estudado esse texto, pois o assunto tratado seria o tema que eu abordaria em meu Trabalho de Conclusão de Curso, ou seja, a professora da disciplina era orientadora do meu TCC e já havíamos decidido que eu iria abordar casos de ensino na minha pesquisa.

Iniciamos o estágio nos anos iniciais do Ensino fundamental. Na disciplina tínhamos acompanhamento da professora, fazíamos uma relação entre a prática vivenciada no estágio e os teóricos estudados na disciplina. O primeiro contato com um caso de ensino ocorreu, quando a professora, em uma aula, expôs-nos um caso, em que ela nos levou a refletir sobre o que ela nos mostrou; juntos fizemos uma análise da situação descrita e discutimos sobre o posicionamento da professora diante de uma dada situação dilemática vivida em sala de aula. Fizemos um processo constante de análise e reflexão de situações tidas como situações dilemáticas e desafiadoras, fatos ocorridos em sala de aula vistos como um problema a ser resolvido. Observei sempre o cuidado da professora da disciplina em nos chamar a atenção para a busca por solução se colocando no lugar de futuros professores em apoio à professora que vivenciou a situação dilemática e que era objeto de discussão. O foco eram os processos de ensino-aprendizagem, não havia aspectos de culpabilização dos sujeitos envolvidos no caso. A relação de respeito sempre esteve presente.

A oportunidade de vivenciar esse processo com a professora e os colegas, relacionar toda a experiência ao que eu estava estudando foi favorável à minha formação e elaboração do meu trabalho final de curso. Minha pesquisa na graduação foi feita por meio de análise de pastas de estágio de colegas do curso de Pedagogia de outros períodos. Nesses materiais de estágio, constavam casos de ensino desenvolvidos em consequência das situações vivenciadas no estágio. Todo esse percurso me levou à admiração e interesse por esse tema. Por essa razão, optei por continuar a pesquisa acerca do tema casos de ensino no mestrado, trazendo-o como um elemento importante para a constituição de um pensamento e uma postura didática necessária ao fazer docente.

Em minha formação inicial, aprendi que a Didática é considerada um dos principais elementos balizadores do fazer docente. São inúmeras as discussões acerca desse tema e, ainda, há muito que estudar a respeito, por isso, decidi ter como caminho para este trabalho uma pesquisa que evidencia a importância da relação entre a didática, a docência e a profissionalização da docência por meio do uso de casos de ensino. Além disso, trago uma pesquisa que aproxima a universidade da educação básica, por meio do Mestrado Profissional em Educação, visto que o título do trabalho traz a possibilidade de pesquisa a ser realizada com professores da educação básica. Essa aproximação torna possível debates e estudos sobre a educação com os docentes que estão no chão da escola, o que gera um possível alcance da melhoria da qualidade da educação. Diante do exposto, vale questionar: Qual a relação entre a Didática e a docência para a qualificação do ensinar na educação básica a partir dos casos de ensino?

A fim de responder as indagações colocadas, o objetivo geral deste estudo é investigar as contribuições do uso dos casos de ensino como estratégia de qualificação da docência e da didática por professores da educação básica e pública. Apresentam-se os objetivos específicos: analisar as potencialidades do uso dos casos de ensino no processo de formação de professores, identificar as contribuições do uso dos casos de ensino para o desenvolvimento do pensamento e postura didática, elaborar proposta de formação com o uso dos casos de ensino com foco na didática.

Para tanto, utilizamos como caminho metodológico a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a qual contou com a aplicação de questionário, entrevista com as participantes, além da realização de um curso de formação docente. A pesquisa se deu, por meio da proposta de formação em contexto, mais especificamente, um curso de extensão, que considerou os casos de ensino como suporte para a qualificação da Didática e da docência. O trabalho em tela alinha-se ao projeto guarda-chuva “Ser professor: dos processos de indução à ressignificação da docência”¹, sob a coordenação da professora Francine de Paulo Martins Lima.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente discutiremos a relação entre a didática e a formação docente na seção intitulada “Didática e Formação docente: um entrecruzamento”; na sequência, são abordadas as discussões acerca do uso dos casos de ensino na formação docente por meio da seção “Formação docente e os casos de ensino: potencialidades para o desenvolvimento de uma didática fundamental”. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa por meio da seção “Metodologia” e, na sequência, a

¹ O projeto em tela compõe o Projeto Guarda-chuva aprovado pelo edital universal CNPq – 2018-2022.

“Análise dos dados e discussão dos resultados”. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Dessa forma, abordaremos, a seguir, a questão da didática e da formação docente, como elas se relacionam.

2 DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ENTRECruzAMENTO

Na contemporaneidade tornam-se cada vez mais necessários estudos acerca da Didática e sua relação com a docência, quais são os aspectos que influenciam essa relação e quais são os resultados diante dessas influências. Assim, a busca por estudos a respeito da Didática e sua relação com a docência está cada vez mais intensa. Nesse contexto, há grande influência das reformas educativas, sendo consideráveis os estudos ligados ao reconhecimento da diversidade social, cultural e racial, somando às questões ligadas à relação professor-aluno e à qualidade da formação docente propriamente dita.

Antes de tratar a relação entre a Didática e a docência, é preciso compreender ambas separadamente. A Didática é compreendida como uma matéria de interação, ou seja, ela se embasa nas teorias e práticas desenvolvidas em metodologias específicas e em ciências pedagógicas, a fim de gerar conhecimentos e elaborar atividades essenciais ao processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 1994).

Para Candau (2014), o educador, segundo a atual concepção de didática, deve saber manipular adequadamente os mecanismos pelos quais o educando possa adquirir determinados conhecimentos com maior facilidade. Assim, o ensino da didática passou a ser voltado para os modos de como conseguir alcançar a aprendizagem, o “saber fazer”. Como um determinado conteúdo pode ser ensinado de tal maneira que o educando aprenda com maior facilidade e mais rapidamente. A didática passou a ser entendida como os modos de fazer, da discussão do “como” se alcança um determinado fim.

Já a docência é vista como algo relacionado à qualidade da prática profissional, à integridade do fazer docente, a habilidades e competências ao saber docente, ao compromisso ético e político (Gorzoni; Davis, 2017).

A Didática tem por função promover vínculo entre o ensino e a aprendizagem, considerando a capacidade dos alunos. Além disso, ela está intimamente ligada a pressupostos como a teoria da Educação, do Conhecimento e da Psicologia Educacional. A Didática se vincula à Pedagogia ao se fundamentar nos conhecimentos científicos a respeito do ensino-aprendizagem e na concretude do fazer docente. Em seguida, constrói-se um bem comum para todas as disciplinas, sem prejudicar nenhuma delas. Mas que seria este “bem comum”? Seria a relação que se busca compreender nesse cenário? O estudo dos referenciais aqui citados irá favorecer o alcance dos resultados pretendidos. “A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (Libâneo, 1994, p. 28).

Desse modo, a pergunta feita anteriormente é respondida de forma clara. A Didática é o instrumento que liga os conteúdos do ensino ao “como” alcançar a aprendizagem.

Ao discutir o papel da Didática na docência, é importante refletir a respeito do aprimoramento dos saberes docentes. Nesse sentido, a aprendizagem se entrelaça com a construção identitária, a formação cultural e científica, que se articula com os aspectos da diversidade sociocultural. Na contemporaneidade, as investigações sobre as questões socioculturais se tornaram impactantes para a educação. A disseminação de diversas culturas e sujeitos gerou novos desafios à educação, pois esses aspectos socioculturais têm direta intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Surgiram novas formas de convivência social e as recusas à discriminação expandiram as discussões sobre igualdade e respeito às diferenças.

Em primeiro lugar, a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada, em sua própria raiz, pela “colaboração” do projeto histórico que se delinea no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser, então, um “quefazer neutral”, mas um “quefazer” ideologicamente definido (Candau, 2014, p. 28).

Nesse sentido, cabe evidenciar pesquisas que colaborem, para que os professores se tornem competentes e saibam atuar, de acordo com as questões vivenciadas na sociedade. Dito isso, pode-se inferir que há uma dificuldade dos professores em relacionar as práticas pedagógicas com as práticas socioculturais. Sendo assim, é preciso refletir e pesquisar formas para que a docência contemple esses pressupostos.

A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana. É nessa perspectiva que a didática e as didáticas disciplinares ganham seu sentido como ciência profissional do professor (Libâneo, 2014, p. 7).

Nesse sentido, a educação de qualidade na contemporaneidade exige dos professores um ensino adequado ao que os estudantes vivenciam no cotidiano. Para que os professores consigam alcançar essa demanda, eles precisam obter um conjunto de conhecimentos e, mais que isso, eles precisam reconhecer as diversas culturas, vendo-as como instrumento favorecedor e não como um problema a ser enfrentado, é preciso criar estratégias para que os alunos se tornem parte ativa nos momentos de ensino-aprendizagem. Quando o professor se permite fazer parte de um espaço, em que as diversas culturas estão presentes, ele se conscientiza e passa a

usar instrumentos didáticos para favorecer a aprendizagem aos seus alunos. Assim sendo, uma das primeiras atitudes de um professor aberto ao diálogo com os aspectos socioculturais é conhecer seus alunos, seus conhecimentos prévios e faz disso um grande elemento gerador de aprendizagem. É preciso conhecer, estar próximo e aos poucos a confiança estará presente. “A confiança faz parte e é construída por uma trama de relações, em que o ser humano se envolve e é envolvido, em contato com o outro e com o mundo” (Sartori, 2016, p. 62). Isso evidencia que a relação entre professor-aluno necessita de uma aproximação afetiva, a didática pode se tornar então um caminho que aproxima o professor do aluno.

Em nosso país a Didática é um campo de conhecimento sobre o ensino. Considerando o contexto histórico,

No século XVII, com a *Didática Magna* de Comênio, até o princípio do século XIX, as preocupações principais da área da Didática eram as finalidades da educação e do ensino e os conteúdos culturais a serem dominados pelos homens. Do século XIX até a primeira metade do século XX, essas preocupações vão se reduzindo ao estudo de métodos e técnicas para ensinar, vai desvinculado de preocupações com finalidades, propondo-se o método experimental na pesquisa, para construção do saber didático, e, no ensino, à luz do escolonovismo, a substituição dos métodos verbais e intuitivos pelos métodos ativos. Estudos na área (p. ex.: Garcia 1994) mostram que, até a década de 1950, o ensino de Didática no âmbito acadêmico universitário, no Brasil, privilegia objetivos, temas e procedimentos técnico-metodológicos com inspiração escolonovista, congruentemente com a orientação que predomina no interior do seu processo de desenvolvimento teórico (André; Oliveira, 1997, p. 8).

Em meados do século XX, tem início o desenvolvimento de críticas sobre essa Didática. Nesse contexto, têm início alternativas para a Didática, conforme três momentos: Uma Didática na perspectiva do liberalismo, a negação à antiga Didática e a reconstrução dessa antiga didática numa perspectiva progressista. Na década de 1970, a disciplina de Didática tem o objetivo de ensinar aos futuros professores como desenvolver objetivos, elaborar planos de ensino e provas, como dar uma aula expositiva, como mediar trabalho em grupos, entre outras questões. Isso mostra que a função da Didática era fornecer subsídios ao professor para promover um bom ensino aos estudantes, mas isso sem o estudo, sem considerar os estudos sobre quem é o sujeito a quem se ensina, quem é o sujeito que aprende.

No início da década 1980, surgem as discussões sobre as limitações epistemológicas do saber didático, a sua função em relação ao objetivo do ensino e da escola no sentido de relações sociais. Desse modo, a Didática vai gradativamente se relacionando com a realidade do ensino,

do cotidiano escolar. O grande desafio que se impunha naquela época era a superação de uma didática totalmente instrumental e propor a construção de uma Didática fundamental.

De acordo com André e Oliveira (1997), a construção da Didática fundamental tem como base alguns princípios: multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, que enfatiza a precisão de articular as dimensões humanas, técnica e sociopolítica do fenômeno educativo; análise da problemática educacional concreta (da realidade do cotidiano escolar). Contextualização da prática pedagógica, que liga as questões do ensino ao contexto geral da educação; explicitação e análise dos pressupostos que fundamentam as diferentes abordagens de ensino; e reflexão sobre experiências concretas, buscando ter relação entre teoria e prática.

Portanto esse período foi marcado por duas tendências, uma delas considera a negação do saber didático existente e, a outra assume um novo saber didático que descreve a prática pedagógica, na sala de aula, seja no cotidiano escolar ou na questão de teorias políticas e vertentes pedagógicas. Vale ressaltar que entre as décadas de 1970 e 1980 a disciplina de Didática tinha como objetivo promover reflexões sobre o processo escolar e a sua função na reprodução das relações sociais, o que prepara o professor para a criticidade da realidade do cotidiano escolar. Entretanto as aulas de Didática se distanciam dos ensinamentos de como ensinar.

Já no final da década de 1980 até a contemporaneidade, o saber didático é caracterizado por discutir questões de caráter técnico-metodológico, epistemológico e ideológico, que dá ao saber didático papel mediador entre o saber científico e o saber escolar. A Didática começa a ter um caráter mais descritivo-explicativo.

No ensino de Didática, defende-se a posição de que mais do que ensinar técnicas de planejar, orientar e avaliar a aprendizagem, tendo por base modelos ou princípios importados de outras áreas de saber, ou construídos no interior da *teoria didática*, a disciplina deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores-alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz; dessa problematização, devem-se buscar respostas ou novas perguntas às questões postas, para o que se recorre ao universo das sistematizações teóricas na área (André; Oliveira, 1997, p. 14).

Vale ressaltar que a Didática se divide em algumas linhas, destaco aqui as linhas *crítico-social dos conteúdos* e a *metodologia do ensino de Didática*. A linha crítico-social dos conteúdos envolve um corpo teórico de fundamentos acerca do como fazer didático pelo viés do trabalho docente. Na linha da metodologia do ensino de Didática foram criadas várias propostas que estão relacionadas a essa preocupação geral. André e Oliveira (1997) apontam

que essa linha se articula com as propostas de Martins (1989 *apud* André; Oliveira, 1997) que têm por objetivo buscar coerência entre teoria e prática na prática e Lima (1988 *apud* André; Oliveira, 1997) que desenvolveu uma análise crítica da memória educativa. Ambas as linhas compartilham o pensamento de que a produção de conhecimento é um processo de sistematização coletiva; consideram que a relação professor-aluno se dá por meio do diálogo e tomam a prática como ponto de partida para a reflexão da prática docente.

Para superar os impasses, foram desenvolvidas novas pesquisas sobre a prática docente como embasamento para a constituição de uma nova Didática. Nos anos de 1990, foram identificados, conforme André e Oliveira (1997), algumas tendências nos ensinamentos de Didática. A primeira tendência parte da crítica aos conteúdos tecnicistas da Didática, substituindo-os, assim, por conteúdos fundamentados na História, na Sociologia, e na Política da Educação. Uma segunda tendência considera os termos tradicionais de Didática (função do ensino, relação do professor-aluno, conteúdos e métodos de ensino), propõe uma sistematização crítico-analítica.

Uma terceira tendência sugere uma abordagem cultural na Didática, ou seja, considera o ensino como expressão de cultura e aponta para uma reflexão sobre os problemas da cultura contemporânea. Uma quarta tendência preconiza que os professores desenvolvam novas maneiras de ensinar, à medida que percebem nos estudantes novas formas de aprender. Uma quinta tendência toma o ensino na sala de aula como objeto de estudo sobre os processos de condução e organização da sala. Nesse sentido, foram criadas várias tendências acerca da Didática e pode-se inferir que elas almejam ressignificar a Didática para a atividade docente.

Nesse contexto, os estudos sobre Didática se aproximam do sujeito professor. A princípio, a ênfase se direciona à concepção da elaboração dos saberes docentes, o professor passa por um processo de construção de identidade como professor, ou seja, esse é uma elaboração de um sujeito situado em um determinado espaço. Isso evidencia a profissão do professor como prática social. É notório que, na contemporaneidade, a expansão dos sistemas de ensino não significou ampliação na formação de professores. Dito isso, novamente surge a questão da identidade docente. Uma identidade profissional construída, com base na significação social da profissão, na significação da profissão e na revisão de tradições e, também, nas práticas significativas que merecem ser reafirmadas. Com isso, destaca-se que é preciso trazer mobilização aos saberes da experiência.

Os estudantes de licenciatura trazem consigo certos saberes sobre o que é ser professor, por sua experiência como alunos de diferentes docentes em toda a vida escolar. Sabem o que é, mas não se identificam como professor, à medida que observam o *ser professor* como aluno,

em contrapartida, ao se depararem com o conhecimento referente ao ser docente essa concepção assume outra perspectiva. O conhecimento está em um segundo estágio, o de classificar informações, contextualizando-as e analisando-as. Isso se relaciona com a inteligência e a sabedoria. A inteligência une o conhecimento à utilidade e pertinência e a sabedoria envolve a reflexão sobre esses aspectos que se relaciona com a humanização. André e Oliveira (1997, p. 45) afirmam que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

A educação é um processo de humanização, portanto a escola trabalha o conhecimento e tem o grande papel de mediação entre a sociedade e os alunos, no sentido de lhes proporcionar reflexão e garantir-lhes a aquisição de uma sabedoria necessária ao ser humano.

De acordo com André e Oliveira (1997), no percurso histórico da formação dos professores, os saberes da docência têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. A depender do momento um se sobrepõe aos demais. Dessa forma, em determinado momento, os saberes pedagógicos foram mais predominantes na academia por abordar o tema professor-aluno. E, em outros períodos, o foco dos estudos se concentrou nas técnicas de ensinar e, em outra época, os saberes científicos tiveram mais atenção.

A partir disso, constata-se que a pesquisa é um princípio formativo na docência, ou seja, é possível conhecer as realidades escolares e os sistemas em que se ensina e se aprende por meio de estudos da área. Ir às escolas, fazer entrevistas, coletar dados, desenvolver projetos para escolas faz com que os estudantes de licenciatura não vejam as escolas com olhos de alunos, mas de futuros professores. Esse fato faz parte da construção da identidade docente.

Nessa questão, entra em debate o que é ser um bom professor. André e Oliveira (1997) ressaltam que ser um bom professor não se refere apenas a condições pessoais e, também, não é uma conquista estável. Ser um bom professor é uma identidade em permanente construção.

Isso remete ao entendimento sobre a Didática, pois, a depender dessa compreensão, o sujeito professor se torna um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. É sobre o professor que está o funcionamento da prática escolar, cabe a ele articular sua visão crítica da realidade e seus planejamentos educativos. Esse entendimento coloca o trabalho do professor como um trabalho intelectual e não somente como um trabalho técnico. Esse entendimento valoriza as reflexões e as ações geradas pela reflexão e, assim, valoriza a construção de identidade realizada pelos professores. Mas se o sujeito professor está em desencontro a esse entendimento, o que se depara é:

Sendo o processo de ensino-aprendizagem objeto de estudo da Didática, não podemos deixar de questionar: Como possibilitar uma aprendizagem relevante que se apoie nas experiências e nos saberes que o aluno foi adquirindo, na sua vida escolar e fora dela, e os questione? Como conseguir que os conceitos teóricos que servem para uma análise da realidade se incorporem ao pensamento do aluno como poderoso instrumento de conhecimento, análise e resolução de problemas da prática cotidiana, e não como meros conhecimentos retóricos que ele utiliza para obter aprovação e esquecer em seguida? (André; Oliveira, 1997, p. 103).

Essa questão continua sendo discutida mesmo depois de vários anos. E por esse motivo, nos últimos anos, a formação continuada e programas de inserção à docência têm ganhado atenção exorbitante. No geral, nas últimas décadas, a formação continuada teve o objetivo de atualizar e aprofundar conhecimentos para que a formação contemplasse os avanços no campo dos conhecimentos e no campo das tecnologias e mudanças na sociedade. Nesse percurso, vários programas de formação docente foram criados.

Entre esses programas, podem ser citados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior – Capes – o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo (André, 2012, p. 124).

Alguns desses programas chegaram a durar décadas, com resultados evidentes na melhoria do trabalho nas escolas. Outros projetos se encontravam fora do alcance de muitos professores e alunos, exigiam grande investimento dos docentes, em questão de planejamento, desenvolvimento (execução de atividades) e tempo disponível.

Com a detecção de vários problemas nos cursos de formação inicial de professores, a formação continuada assumiu também papel de aprimoramento profissional, como uma formação compensatória para preencher lacunas da formação inicial.

As reformas curriculares, que ocorreram na década de 1990, trouxeram grandes desafios às instituições de ensino superior formadoras de professores, a partir dos quais foram desenvolvidos programas de formação continuada com o objetivo de contemplar as reformas daquele período. Muitos desses programas não chegaram a ser executados.

Outras questões são consideradas impedimento, para que a formação continuada seja bem-sucedida, entre elas está a ausência da participação de professores na definição de políticas de formação docente e na formulação de programas e projetos. Por consequência, os professores não se envolvem e não se sentem estimulados, que faz com que os professores não realizem uma ligação entre a formação continuada e sua prática.

A produção teórica sobre formação continuada nos mostra que há avanços consideráveis, mas são poucos, quando comparados com o nível das expectativas em elevar o desempenho dos estudantes nas escolas.

Gatti e Barreto (2009) apontam que ensinar demanda estratégias complexas e demoradas e, para alcançar essas questões, é necessário mais que capacitações isoladas, formadores e professores precisam trabalhar e aprender juntos. Não só os professores precisam aprender com a formação continuada, mas os formadores também.

De acordo com Ambrosetti *et al.* (2020), os estudos sobre formadores de professores referem-se, no geral, ao formador que atua nos cursos de formação inicial de professores. Ao considerar a formação docente pelo viés do desenvolvimento profissional, a imagem do sujeito professor emergirá nos vários tempos e espaços da formação docente.

[...] formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas de ensino e estágios supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (Mizukami, 2004, p. 3).

Para Ambrosetti *et al.* (2020), há dificuldade em delimitar um conceito aos contextos de atuação de profissionais que exercem a função de formação. Mas que estudos na área trazem contribuições que permitem elucidar elementos que definem o trabalho do professor: A) um primeiro elemento trata-se de um formador de adultos que considera que os sujeitos em formação, seja em uma formação inicial ou continuada, possuem conhecimentos e crenças construídas em sua vida, principalmente em casos de formação continuada e que há uma relação entre seus conhecimentos e experiências e os saberes de sua formação. B) um segundo elemento a considerar é que o formador de professores é um sujeito que forma o outro para o exercício de sua atividade profissional. Isso mostra que o formador tem sua função na relação com os espaços de trabalho e são orientados pela prática pedagógica; C) outro elemento está na constatação que formar é uma ação profissional, que envolve seres humanos com vontade, autonomia, sentimentos e valores. Os formadores também se formam ao formar, também realizam reflexão e dão sentido ao que fazem, isso leva às motivações e intenções daqueles que estão em formação; D) por último, pode-se inferir que o trabalho dos formadores é uma atividade social, que está em constante transformação e ocorre em instituições com dado planejamento. A relação entre o formador e o sujeito em formação confere a esse trabalho uma dimensão política.

Portanto é possível constatar que o trabalho de formadores escolares atua, nos espaços das escolas e nos sistemas de ensino, considerando as condições por que passam os trabalhadores, como exercem a sua atividade profissional e que tudo se passa em contextos socioculturais e institucionais historicamente construídos. Quando se fala em contexto, é essencial incluir questões sociais, econômicas e políticas, pois só assim é possível analisar uma determinada situação, isto é, contemplando sua amplitude. O professor só terá um conhecimento consolidado a partir do momento em que tenha ciência dos contextos incluídos no ambiente em que atua.

A discussão aqui apresentada leva a um foco principal: a formação crítica do estudante, em todos os seus aspectos: no aspecto intelectual (desenvolvimento da capacidade de pensar), no aspecto político (consciência de vida em sociedade) e econômico (conhecimento para ingresso no mercado de trabalho e consciência financeira). O desenvolvimento dessa formação se dá por meio de enfoques: a referência aos saberes escolares e a relação com a Didática. O primeiro enfoque diz respeito à articulação entre teoria e prática. Como relacionar o ensino à teoria, relacionar o conhecimento científico com a vida cotidiana, com a inserção na vida em sociedade e o seu contexto de tecnologias e, ainda, preparar para o trabalho. Os estudantes precisam reconhecer a relação entre os conhecimentos científicos e as decisões que tomam na sociedade. O segundo enfoque remete à necessidade de articular saberes de tratamento metodológico e a resolução de problemas relacionados à vida real. Portanto a intenção é atender às exigências da vida contemporânea, que os conteúdos abstratos e amplos contemplem e correspondam à cultura atual e visão de mundo dos estudantes.

Desse modo, a educação escolar precisa ser uma prática organizada, planejada e formal. “Ensinar é uma tarefa complexa e a didática é a arte de ensinar nesse contexto” (Winter; Furtado, 2017, p. 387). A Didática prepara o professor para corresponder ao compromisso de ensinar adequadamente e, nessa ocasião, o professor precisa considerar os problemas da sociedade, refletir sobre isso e ter a intenção de modificar a realidade. A arte de ensinar tece alterações em sua concepção, nas últimas décadas, tornando necessário refletir sobre essas mudanças. A Didática é a ciência que torna essa reflexão possível. É ela que garante uma ação docente consciente e com reflexão.

Dito isso, no próximo tópico, será abordada a questão da formação docente e os casos de ensino.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS CASOS DE ENSINO: POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA DIDÁTICA FUNDAMENTAL

O papel da didática na formação de professores tem causado grande discussão. Muitas vezes exaltada, outras negada, a didática tem sido utilizada como busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, evidencia-se o conceito de Didática como é abordado por Candau (2014), visto que a Didática envolve processos técnicos e humanos, ambos articulados e não separados.

Tendo em vista que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar que esse processo passa por uma dimensionalidade, ou seja, para que o processo de ensino-aprendizagem seja compreendido, ele precisa ser analisado de forma que se tenha uma articulação entre as dimensões humana, técnica e político social.

De forma direta ou indiretamente, o ensino-aprendizagem está sempre presente no relacionamento humano e, para a abordagem humanista, a relação interpessoal está no centro do processo. A abordagem humanista tem um viés individualista e subjetivo do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dessa abordagem, considera-se não só o problema da técnica, mas há o pensamento de que a didática deve centrar o processo de ensino-aprendizagem na empatia e na consideração incondicional. Nesse caso, o crescimento pessoal é desvinculado das condições socioeconômicas. De acordo com Candau (2014), essa abordagem é reducionista, pois considera o processo de ensino-aprendizagem somente pela dimensão humana; por outro lado, ela considera e dá importância a essa dimensão, já que é certo que o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem e não pode ser ignorado.

Já se tratando de dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como uma ação sistematizada que procura melhores condições para o alcance da aprendizagem. Os aspectos considerados nessa dimensão são: seleção de conteúdos, instrucionais, estratégias para o ensino, avaliação, entre outros. Nesse caso, o racional é considerado como produto do ensino-aprendizagem. Entretanto vale ressaltar que, quando essa dimensão é separada das demais, ela se torna puro tecnicismo. Muitas vezes, essa dimensão é considerada meramente instrumental. Nessa questão, a prática pedagógica é distanciada da pergunta “para que fazer”. Mas, se por um lado, essa dimensão é considerada como puro tecnicismo, não se pode ignorá-la na compreensão sobre o ensino-aprendizagem.

Ao considerar que todo o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um determinado espaço, a dimensão político-social o torna inerente, pois o processo de ensino-aprendizagem acontece, em uma determinada cultura e em um determinado lugar, com pessoas de uma

determinada classe social. Esses fatos são condições que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso superar a dissociação entre as diferentes dimensões e começar uma articulação entre todas elas. Candau (2014) propõe que é nessa perspectiva de uma multidimensionalidade que a didática se situa.

Visto que os professores são profissionais que têm o conhecimento como seu instrumento de trabalho e que diante das circunstâncias do trabalho docente surgem reflexões que levam à tomada de decisões, no contexto da contemporaneidade, a escola precisa mais que transmitir informações, precisa possibilitar ao professor e ao estudante buscar, selecionar, analisar e usufruir do vasto campo de informações disponíveis na sociedade. Diante disso, é preciso buscar por inovação na qualificação profissional docente, para garantir a compreensão e desenvolvimento, de acordo com os avanços e mudanças que ocorrem com o passar do tempo na sociedade. Assim, Libâneo (1994) aponta que os professores devem tomar algumas atitudes sobre esse mundo contemporâneo: admitir a mediação como pressuposto essencial ao ensino, adotar a ideia de uma prática docente interdisciplinar, buscar por várias formas de como ensinar, a aprender a aprender, incentivar os estudantes a ter criticidade diante dos conteúdos, reconhecer a influência das novas tecnologias, acolher as diversidades contidas no contexto da escola e da sala de aula, investir na formação continuada, relacionar a prática docente à dimensão afetiva e ter o objetivo de desenvolver nos estudantes o sentido da cidadania.

Para Nono (2005), o professor é visto como profissional que toma decisões diante de situações adversas que ocorrem em uma sala de aula, resolvendo-as, são profissionais que possuem crenças, as quais influenciam sua prática profissional, além de construir conhecimentos diversos pelo que enfrentam no cotidiano, nas classes e escolas em que atuam. Os desafios, problemas e necessidades que os professores enfrentam são elementos para que permitam a construção do conhecimento profissional de cada docente. Esse processo ocorre desde a formação inicial, no início da carreira, até o período em que se aproxima da aposentadoria.

Nesse contexto, o aumento do repertório, no desenvolvimento de casos de ensino, pode colaborar com os professores no momento em que se há um caminho de reflexões sobre o ensino.

Shulman (1987) expõe algumas reflexões sobre a base do conhecimento necessário ao ensino; para ele, faltavam estudos que identificassem isso claramente. Ao realizar estudos junto a professores, Shulman (1987) propôs três categorias de conhecimento presentes no

desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo obteve destaque. Para Shulman (1987), essa categoria ganha mais destaque, pois envolve a intersecção do conteúdo. O conhecimento pedagógico do conteúdo consiste no modo de preparar e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos estudantes. Esse conhecimento também diz respeito ao saber do professor sobre fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem de um conteúdo específico. A compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo gera uma relação com os processos de ação e raciocínio pedagógico propostos também por Shulman (1987), para o qual o processo do raciocínio pedagógico é o domínio dos conteúdos que o professor leciona, como os apresenta aos estudantes, de que forma aborda os conceitos e atividades na tentativa de fazer com que o estudante aprenda o conteúdo lecionado. Para Nono (2005, p. 64): “Casos de ensino vêm sendo apontados como importantes instrumentos a serem utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico”.

Mas, afinal, o que é caso de ensino?

Conhecimento de caso é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. Apesar dos casos serem relatos de eventos ou de sequências de eventos, o conhecimento que eles representam é que os torna casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática – descrições detalhadas de como um evento instrucional ocorreu – completados com [informações] particulares dos contextos, pensamentos e sentimentos. De outro lado, eles podem ser exemplos de princípios, exemplificando em seus detalhes uma proposição mais abstrata ou uma exigência teórica (Shulman, 1986 *apud* Mizukami, 2004, p. 8).

Isso significa que os casos de ensino são importantes na reflexão que o professor efetua sobre sua própria prática. Torna-se evidente que os casos são instrumentos importantes para estratégias de formação no momento em que eles se tornam narrativas partilhadas. “Os casos têm sua função quando se lida com raciocínio, discurso e memória profissional” (Mizukami, 2004, p. 8). Além disso, os casos contribuem para a formação profissional, no momento em que o professor agrupa suas experiências e, posteriormente, reflete sobre elas e, também, quando há uma análise em comunidades de professores, a fim de estabelecer a troca de experiências e discussões.

3.1 Casos de ensino e formação docente

Casos de ensino podem ser compreendidos como a descrição de acontecimentos ocorridos no ambiente escolar ou fatos dilemáticos que estejam associados ao ato de ensinar e aprender. Essa descrição permite ao professor realizar uma reflexão sobre suas ações, o que a torna importante instrumento para o desenvolvimento profissional docente.

Ao realizar pesquisa por casos de ensino, faz-se menção ao pioneiro no assunto: Lee Shulman, que realiza estudos sobre os casos de ensino desde a década de 1980. 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.

Os casos de ensino fazem com que o professor realize uma série de etapas que o levam ao aperfeiçoamento da profissão. A reflexão gerada, a partir da descrição de um caso de ensino, traz para o docente uma postura reflexiva diante de suas próximas ações, ou seja, o professor passa a realizar reflexões antes mesmo de executar suas práticas. Um professor que cria o hábito de descrever casos de ensino passa a planejar mais detalhadamente suas ações em sala de aula, além de ter consigo constantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem, sobre como se portar em sala de aula e como os estudantes reagem por efeito de suas intervenções.

Casos de ensino são situações dilemáticas que colocam o professor em análise de um problema. Com isso, os docentes, ao refletirem sobre o fato ocorrido, são norteados a realizar estudos e assim relacionar a teoria com a prática articulada à constante técnica de refletir, o que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

No Brasil, Maria da Graça Nicoletti Mizukami traz grandes contribuições para o assunto. Para 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.

Perante a descrição de um caso de ensino, o professor pode não só interpretar aquela situação de várias maneiras, mas também pode pensar em inúmeras formas de agir diante de várias situações.

Wasserman (1993) considera que um incidente ocorrido em sala de aula pode se tornar um caso de ensino desde que haja questionamentos que orientem o pensamento do professor e o faça ter reflexões diante do imprevisto. Dito isso, pode-se inferir que o trabalho com casos de ensino não se trata simplesmente de uma narração.

Wasserman (1993) propõe a estruturação de etapas necessárias, para que se tenha qualificada formação profissional docente, por meio de casos de ensino: é preciso escolher uma situação dilemática (incidente crítico), realizar descrição detalhada do contexto; identificar os personagens do incidente, revisar tal situação e como agiu diante dela, analisar as consequências de sua ação; visitar o incidente de forma que seja possível observar de que outras formas se poderia agir diante daquele fato.

Wasserman (1993) contribui com este estudo, à medida que expõe estratégias e um conjunto de questões que podem orientar e auxiliar o professor na elaboração de casos de ensino, tornando-os, significativamente, favoráveis ao processo de desenvolvimento profissional docente. Essa autora nos ajuda a transformar um incidente da sala de aula em um caso de ensino, ao propor questões que não devem ser simplesmente descritas no caso de ensino, mas que orientem o raciocínio do professor, ao fazer uma descrição de uma situação de conflito que ocorreu em sala com os seus estudantes.

Segundo Wasserman (1993), o primeiro aspecto a se considerar é a escolha de um imprevisto do cotidiano da sala de aula, em que acontecem eventos que são considerados incidentes críticos, que são situações que, de alguma maneira, interferem no processo de desenvolvimento profissional docente, já que tais situações exigem do professor atitude imediata. Vale ressaltar que o professor precisa ter interesse em analisar aquelas determinadas situações. É necessário observar se a situação afeta emocionalmente o professor, se há certa dificuldade em resolver determinada situação, se não possui certeza se agiu corretamente.

O segundo aspecto é descrever o contexto, delineando os eventos que geraram um incidente formando uma “base”, o que insere a situação em um contexto. Assim, o professor pode refletir sobre os detalhes que estão inclusos e acabam por gerar a situação. O terceiro aspecto a se considerar é a identificação dos personagens do incidente. De acordo com a autora, é preciso identificar os personagens principais e secundários do incidente, quais foram os papéis ocupados por esses personagens, qual é a relação exercida entre eles e com o professor. É importante encontrar os sentimentos ali presentes, as expectativas dos indivíduos que estão no caso de ensino, inclusive do professor (Wasserman, 1993).

O quarto aspecto é a revisão da situação e como o professor agiu diante dela. Nesse momento, o professor descreve o que aconteceu, quais poderiam ser as decisões tomadas por ele diante da situação, quais riscos há por cada decisão que poderia ser tomada, qual foi a forma com que ele agiu, quais sentimentos e pensamentos o levaram a tomar tal decisão, quais valores e crenças estavam por trás da decisão tomada. Se o docente não tomou nenhuma decisão, pensar por que ele não o fez. O quinto aspecto a ser considerado é analisar as consequências das atitudes tomadas. É preciso pensar quais reações os estudantes tiveram diante da atitude tomada pelo professor, qual o impacto os alunos tiveram, a partir da ação docente, o que tal decisão causou de consequência no próprio professor (Wasserman, 1993).

O último aspecto a ser considerado é a revisitação ao incidente. Ao realizar essa ação, o professor pode visualizar o incidente de várias maneiras. É preciso pensar se agiria da mesma forma ou de forma diferente diante do acontecido, o que percebe em relação a si mesmo enquanto docente (Wasserman, 1993).

É importante que o professor faça uma releitura do caso de ensino, pois pode visualizar lacunas em sua descrição e, se preenchidas, favorece tanto sua compreensão, quanto a compreensão de outros colegas de profissão, que evidenciarão o caso de ensino como ferramenta formativa.

Ainda, conforme Wasserman (1993), no momento em que o professor retorna de maneira crítica à situação dilemática, é capaz de perceber vários aspectos que estavam inseridos na situação e que não havia percebido anteriormente, inclusive, falhas que podem ser evitadas futuramente, melhorando sua postura em sala de aula diante de situações adversas. Shulman *et al.* (1990, p. 76) apontam que:

cada caso oferece um fórum para a 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 os professores de seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com

a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados em novas regras inventadas, para que se possa compreender as complexidades da situação de sala de aula e dos episódios de ensino.

Mizukami (2000) e Shulman (2002) citam diversas contribuições dos casos de ensino para a formação docente. Os casos de ensino favorecem aos professores relacionar teoria e prática, encontrar soluções para problemas em situações dilemáticas, interpretar determinada situação de várias maneiras, reconhecer riscos presentes na forma com que decidem agir e analisar situações reais de sala de aula, além de exercer conhecimento profissional.

A utilização de casos de ensino, em processos de formação docente, gera valorização à prática profissional docente a qual se torna o objeto da construção de conhecimento que é alcançado por meio da reflexão. E, também, coloca os professores participantes da formação como sujeitos detentores do conhecimento, já que, nesse momento, eles podem expressar e analisar seus saberes, realizar articulações com saberes práticos e experiências de outros colegas da profissão.

De acordo com Marcelo, Ruiz e Moreno (1995), os casos de ensino estão associados geralmente a sentimentos de frustração, alegria, satisfação, temor e preocupação. Isso gera importância e significado para os professores com relação aos casos de ensino. Para esses autores a referida ferramenta de pesquisa pode ser um elemento que diminui a angústia dos professores diante de problemas.

Para Wilson, Shulman e Richert (1987), o professor pode realizar o processo de raciocínio pedagógico, que é a habilidade que o docente possui de analisar suas práticas, a fim de aprimorá-las. De acordo com esses autores, o processo do raciocínio pedagógico envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar, que são: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Esse processo começa com o entendimento, compreensão do que está presente em um acontecimento, ou seja, compreensão dos princípios, ideias e conceitos de um conteúdo. Logo após, a transformação é representada pela interpretação, adaptação e exatidão do público ao qual o conteúdo será ministrado. A orientação está atrelada à postura no momento de realização das práticas. Depois disso, a avaliação é a análise do que os estudantes foram capazes de compreender, mediante o que lhes foi apresentado, isso gera reflexão do professor sobre suas práticas. Nesse momento, o docente revê suas ações e pensa sobre elas. A nova compreensão é um momento que torna as práticas docentes enriquecidas por meio de uma nova visão do conteúdo que foi ensinado. Esse processo se expressa, nos estudos de Lima, Lima e Passos (2019, p. 352), à medida em que as autoras apontam:

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.

Portanto acredita-se que os casos de ensino podem ser um instrumento de grande importância para o processo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

Faz-se relação do processo de raciocínio pedagógico abordado por Shulman (2015) com o que Mizukami (2004) expressa ser uma base de conhecimentos do professor. Para Mizukami (2004, p. 38), essa base de conhecimentos:

consiste de corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidade de ensino.

Para Shulman (1987), o professor precisa de um conjunto de saberes que devem orientá-lo em suas decisões.

Shulman (1987) faz relação do processo de raciocínio pedagógico com os casos de ensino, à medida que um caso de ensino envolve características como: intenção, julgamento, reflexão, análise e compreensão. É assim que métodos de casos colaboram com o desenvolvimento profissional docente.

3.2 Processos reflexivos na formação docente

Alarcão (2011) propõe orientações quando aborda potencialidades existentes no campo da formação de professor reflexivo. Ela acentua que o potencial da formação fica mais elevado, ao passar da dimensão individual para a dimensão coletiva. “[...] esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (Alarcão, 2011, p. 44).

Pensar no professor como um profissional que realiza reflexão é ter consciência de sua capacidade criativa e não só como um reproduzidor de práticas e ideias de outros professores. Essa concepção corrobora com os conceitos propostos por Alarcão (2011), pois essa autora enfatiza que a formação reflexiva favorece os professores a construírem sua identidade profissional. Nesse contexto, considera-se importante que os professores tenham oportunidade

de se desenvolverem profissional e reflexivamente de forma individual e coletiva. “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação” (Alarcão, 2011, p. 49). Diante disso, defende-se a importância em proporcionar ambientes destinados ao desenvolvimento de processos reflexivos tanto individual quanto coletivamente para professores iniciantes ou experientes. Para Alarcão (2002, p. 45-46), o professor reflexivo:

é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro eu posso ser obrigado, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata. O trabalho do professor reflexivo se caracteriza pelo questionamento. Ele deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o enredam? E mais: os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação.

Nóvoa (2017) também contribui com essa discussão, ao ponderar que “hoje, a construção deste repertório depende, e muito, de uma reflexão em equipe. A profissão só se completa num trabalho conjunto com outros professores” (Nóvoa, 2017, p. 1129). Nessa perspectiva, considera-se que o uso de casos de ensino pode favorecer a formação docente por meio da reflexão em equipe.

No Brasil é difícil encontrar uma literatura específica que possua casos de ensino construídos por professores que podem ser analisados e orienta o trabalho de outros professores (Nono; Mizukami, 2002).

Quando se faz referência a professor reflexivo, considera-se que:

A reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo (Garcia, 1999, p. 44).

Para Rodgers (2002, p. 862-863) a reflexão:

Não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, mas sim uma ferramenta ou veículo para a transformação das experiências brutas em teorias repletas de significado fundamentadas na experiência [...] Trata-se de uma espiral que se movimenta para a frente e para trás da prática para a teoria e da teoria para a prática.

Para Mizukami (2000, p. 142-143), pela reflexão os professores “têm condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais e que têm força na configuração de práticas pedagógicas”. Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que é capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual essa prática ocorre. É aquele apto a avaliar diferentes situações de ensino escolares, de tomar decisões, sendo responsável por elas.

Entende-se a reflexão como um instrumento favorável ao desenvolvimento profissional docente e como aparato presente no processo de transformação do conhecimento sobre o ensino do sujeito professor. Para Mizukami (2000), a reflexão oferece aos professores uma oportunidade de se tornarem conscientes sobre a existência de crenças em suas práticas, estabelecer novas metas, articular suas próprias compreensões e reconhecê-las como desenvolvimento profissional e o quanto a reflexão pode influenciar em suas práticas pedagógicas. A reflexão faz com que o professor tenha a capacidade de resolver problemas, por meio da prática de investigação, busca por respostas em teorias, relacionando-as com o seu conhecimento adquirido por meio de suas práticas pedagógicas. Essa ação faz com que o professor crie diversas estratégias de atuação diante de situações adversas.

Ao considerar casos de ensino como ferramenta para a formação docente, considera-se, também, professores como profissionais reflexivos. A relação encontra-se no momento em que, nos casos de ensino, a execução da habilidade de refletir. Acredita-se que os casos e métodos de casos possuem grande potencial de estímulo à reflexão pessoal e coletiva.

Vale ressaltar que o professor executa o que Pérez Gómez (1992) chama de reflexão na ação. Para esse autor, a reflexão na ação é um processo rico para a formação profissional do professor, já que a reflexão na ação é um instrumento de aprendizagem. A reflexão na ação faz com que o professor pare e pense antes de agir imediatamente. Nesse momento, o professor ativa seu intelectual, no qual conceitos, teorias, crenças e técnicas se articulam, a fim de desenvolver intervenções sobre diversas situações e, também, o planejamento de futuros acontecimentos. Portanto é por meio da reflexão na ação que os professores resolvem problemas em situações de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o movimento de reflexão individual e coletiva é fundamental para atividades de desenvolvimento profissional docente. Por isso, considera-se que é importante ter

espaços coletivos, para a proposição de discussões, com base em casos de ensino, visto que seria uma alternativa para que professores pratiquem uma profissão reflexiva de fato. O corpo docente precisa de oportunidade para que possa compartilhar e construir práticas de ensino e assim conquistar práticas que garantam de fato uma aprendizagem efetiva.

Nesse contexto, os casos de ensino podem se tornar instrumentos importantes em programas de formação continuada que tenham como pressuposto o professor como um profissional reflexivo.

Com isso, na próxima sessão, serão evidenciadas as ferramentas adotadas para a efetivação da pesquisa, a respeito de casos de ensino, como aparato de contribuição da Didática e da docência.

4 METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, que é o de investigar as contribuições do uso dos casos de ensino como estratégia de qualificação da docência e da didática, realizou-se uma pesquisa com professores do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de Ensino de uma rede municipal do Sul de Minas Gerais.

Como aporte teórico, foram tomados como referência os estudos de André e Oliveira (1997), Candau (2014), Gatti (2009), Libâneo (1994, 2014), Mizukami e Reali (2002), Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Saviani (2018), Shulman (1987, 1992, 2002) e Wassermann (1993) que apontam os casos de ensino como um instrumento essencial à Didática e à Docência qualificada e consciente. Além disso, tais autores impulsionam a busca por uma pesquisa inovadora acerca da Didática e do fazer docente que ultrapasse o pensamento de que a teoria e a prática estão desvinculadas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a qual contou com a aplicação de questionário, entrevista com as participantes (descrito no último encontro da formação), além da realização de um curso de formação docente. A pesquisa se deu, por meio da proposta de formação em contexto, mais especificamente um curso de extensão, que considerou os casos de ensino como suporte para a qualificação da Didática e da docência. Vale ressaltar que a relação entre a didática e a docência envolve aspectos que não dicotomizam teoria e prática. Desse modo, neste estudo, enfatiza-se o quanto esse aspecto de relacionar a teoria à prática e vice-versa influencia nas práticas do educar e da formação docente.

Ainda nesta pesquisa, aponta-se o quanto a Didática, alinhada à reflexão sobre a atuação profissional docente, pode gerar uma melhoria na qualidade da docência. O trabalho de pesquisa estabeleceu-se na seleção dos aportes teóricos, à medida que eles esclarecem o tema abordado neste trabalho e trazem evidências, mostrando o caminho pertinente a ser traçado, para delimitar os detalhes da pesquisa realizada.

Segundo André (1983), são muitas as vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional. Pelos dados qualitativos, é possível analisar o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais. Além disso, é possível capturar os diferentes significados que permeiam o ambiente escolar, como é a relação entre os indivíduos e suas ações.

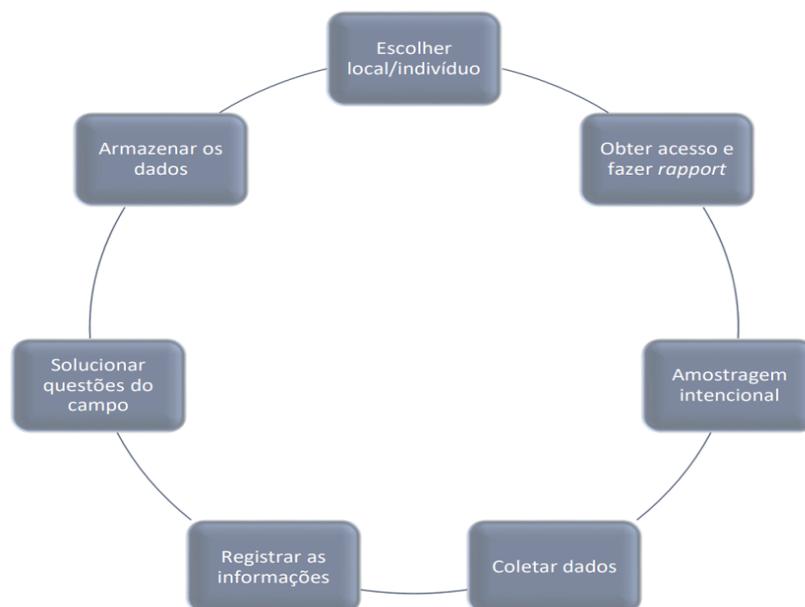
Assim, André (1983) propõe uma abordagem de estudo de dados qualitativos - análise de prosa – como uma alternativa de analisar material coletado por meio de observação participante, entrevistas e revisão de documentos. É considerada uma forma de investigação do

significado dos dados qualitativos, na qual há a construção de um sistema de categorias. Tais categorias são estruturadas por meio da identificação de tópicos, temas principais na situação estudada e situação relevante. A pesquisa realizada tem por base a análise de prosa como aponta André (1983), pois foi feita análise de vários processos, ou seja, foram coletados dados de diversas instâncias da formação (Transcrição dos encontros, transcrição das entrevistas e escrita de casos de ensino).

André (1983) enfatiza que a análise está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte do processo de coleta de dados. É possível tomar decisões, como novas direções a serem trilhadas. Isso é feito com base no contato com a realidade pesquisada e nos pressupostos teóricos que guiam a pesquisa.

Creswell (2014) conceitua que a pesquisa se consolida em uma série de atividades que estão relacionadas e que o pesquisador precisa considerar as múltiplas fases da coleta de dados, as quais ultrapassam a condução de entrevistas ou realizar observações.

Figura 1 – Atividades da coleta de dados



Fonte: Creswell (2014, p. 122).

Desse modo, na perspectiva de Creswell (2014), todas essas fases da coleta de dados são importantes na linhagem da abordagem qualitativa de pesquisa. As fases da coleta de dados estão enunciadas na Figura 1.

Inicialmente, a proposta de pesquisa previa a participação de 15 professores atuantes entre o 1º e 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal do Sul de Minas Gerais. O

convite foi feito às docentes por meio de suas supervisoras em comunicado encaminhado às escolas. A escolha de professores desse grupo se deu tendo em vista os desafios colocados pelo contexto pós-pandemia e os processos de alfabetização. A opção por centrar em um grupo permitiu afunilar as discussões e aprofundar em necessidades e demandas convergentes.

O convite explicitava os objetivos da formação docente, qual seja, proporcionar formação continuada a professores da educação básica, por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, tendo os casos de ensino como dispositivos de formação.

Buscou-se contato com a Secretária de Educação do município para esclarecimento sobre a pesquisa e autorização para a sua realização. O projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras/MG (UFLA). O Termo de Ciência e Concordância da instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos participantes da pesquisa de acordo com o comitê de ética da universidade. Vale ressaltar que todo o percurso da pesquisa foi pautado em ações éticas a fim de garantir o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, as atividades de formação foram planejadas, para acontecerem de novembro a dezembro de 2022, ao longo de 30 horas, sendo 20 horas de estudos em casa e 10 horas em encontros presenciais, os quais aconteceram na sala do Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino (DPE), da Universidade Federal de Lavras. O critério para a inclusão no curso foi ser professor (a) alfabetizador (a) de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de uma rede municipal do Sul de Minas Gerais.

Houve a aplicação de um questionário impresso, o qual foi respondido no primeiro encontro e contemplou questões sobre o perfil pessoal e profissional das professoras com o objetivo de registrar os dados das participantes e aproximar do perfil de cada uma.

5 CRONOGRAMA

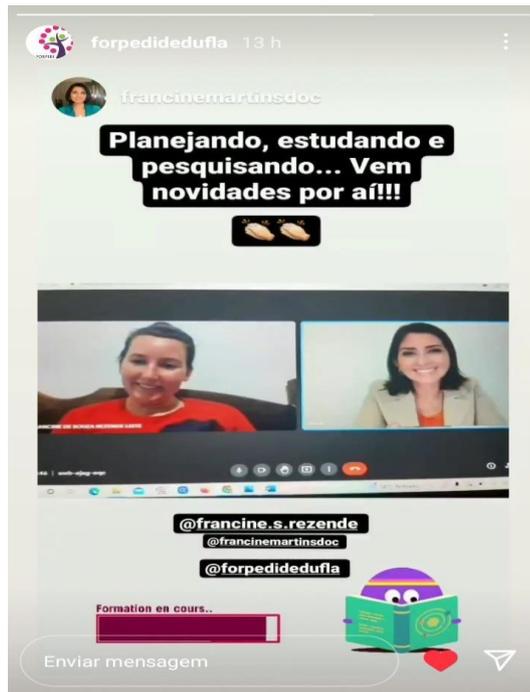
5.1 Da organização ao desenvolvimento da Formação docente – “Didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os casos de ensino com suporte para o aprimoramento das práticas pedagógicas”

Shulman (2002) enfatiza a relevância da elaboração de casos de ensino por professores, a partir de suas experiências escolares, como profícuo ao desenvolvimento profissional e constituição da identidade docente, uma vez que, ao examinarem suas experiências escolares e as de outros docentes, tomam consciência dos processos pedagógicos desenvolvidos, revisitando-os e refletindo sobre eles. Nesse sentido, a possibilidade de encontros de formação entre formadores e professores possibilita que o caso inicialmente descrito possa ser cada vez mais aprimorado, com mais riqueza de detalhes. Isso permite com que outros professores analisem com profundo entendimento o caso de ensino estudado. Em um momento final, os casos de ensino elaborados são discutidos entre os professores e formadores, de maneira que certa aprendizagem seja alcançada. Para Nono (2005, p. 92):

Algumas estratégias são utilizadas por esses pesquisadores para fundamentar a elaboração de casos, os estudantes leem casos escritos por professores e escrevem um esquema inicial e dois esboços do caso, antes da versão final. Os esboços são lidos por instrutores e devolvidos aos autores com considerações que lhes permitam refinar o caso descrito, incluindo elementos que tenham sido omitidos. Os casos são também trocados entre pares de estudantes para que cada um leia e analise a produção do colega. Os estudantes também participam de duas conferências de casos, nas quais eles apresentam oralmente suas produções para um pequeno grupo de colegas, coordenado por um instrutor. Ao elaborar casos de ensino, dessa maneira, os estudantes estariam aprendendo a pensar como professores.

Com base na reflexão desses autores, a formação proposta “Didática nos anos finais do Ensino Fundamental: os casos de ensino como suportes para o aprimoramento das práticas pedagógicas” foram planejados e estruturados. O curso foi planejado e estruturado, a partir de diálogo entre pesquisadora-orientadora e pesquisadora-estudante de mestrado, por meio de vídeo chamada pelo Google Meet.

Figura 2 – Planejamento do curso de extensão



Fonte: Da autora (2023).

A ação de planejamento traçou caminhos para o atendimento ao objetivo e às possibilidades de qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que aderiram à proposta de formação. Houve o delineamento de temas iniciais e estratégias de aproximação e abertura de diálogo de tal forma que todas as participantes se sentissem à vontade para participar. Apesar da delimitação de temas inicialmente colocados, havia espaço para ajustes de rotas, a partir das demandas trazidas pelas participantes.

Registra-se que, inicialmente, foram preenchidas as 25 vagas disponibilizadas. As inscrições foram recebidas por meio do Google Formulário (Google Forms). No entanto, no primeiro dia de encontro, houve uma tempestade que inundou a cidade, impedindo grande parte das participantes de chegarem. Assim, no primeiro dia, contamos apenas com sete participantes. No segundo encontro, novamente uma forte chuva recai sobre a cidade, somando-se a um frio intenso e, novamente, tivemos justificativas de ausência por causa do mau tempo e, nos demais encontros, por acúmulo de atividades da escola e do final do ano. Por fim, o grupo se estabilizou com cinco professoras participantes que seriam aquelas que permaneceriam até o final das atividades da formação.

Aconteceu um diálogo entre as organizadoras da formação – pesquisadora e orientadora - e as professoras, a fim de esclarecer o desenvolvimento da formação e sua relação com a

pesquisa, evidenciando o plano de ação para a formação. Esse plano apresentou metas, planejamento de encontros e estratégias, os quais podem ser observados a seguir:

Quadro 1 – Planejamento do curso Didática nos anos finais do Ensino Fundamental: os casos de ensino como suportes para o aprimoramento das práticas pedagógicas

<p>1º encontro 09/11/2022: Introdução ao tema: Didática e o trabalho com casos de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recepção das professoras; ● Apresentação das pesquisadoras; ● Apresentação das professoras; ● Esclarecimento sobre o curso de extensão; ● Diálogo sobre o motivo das professoras terem se interessado pelo curso; ● Leitura sobre um caso de ensino e discussão.
<p>2º encontro 16/11/2022: Análise e discussão de referencial teórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do texto de Lee Shulman: Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma; ● Dialogar sobre o conhecimento específico do professor; ● Sugerir que as professoras façam um ensaio sobre alguma situação dilemática que tenham experienciado em sua carreira profissional.
<p>3º encontro 23/11/2022: Análise de casos de ensino e desenvolvimento de casos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação e diálogo sobre o texto: Como fazer o conhecimento do aluno avançar de Telma Weisz; ● Leitura e discussão sobre os ensaios de situações dilemáticas solicitados no encontro anterior; ● Demanda de estudo em casa: estudo sobre o texto: Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Depois de estudar o texto, visitar o ensaio e complementar com as informações e reflexões que forem necessárias, tornando-o um caso de ensino.
<p>4º encontro 30/11/2022: Socialização dos casos de ensino elaborados pelo grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo sobre o texto: Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami; ● Diálogo sobre os casos de ensino produzidos pelas professoras, reflexão conjunta sobre os casos de ensino elaborados pelas professoras.
<p>5º encontro 07/12/2022: Ganhos e possibilidades de encaminhamentos na prática docente e ação didática; Encerramento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão sobre o curso: aprendizagens conquistadas; ● Avaliação: opinião das professoras que participaram do curso: o que poderia ser melhorado; ● Realização das entrevistas.

Fonte: Da autora (2023).

Vale ressaltar que o percurso da formação se deu, à medida que as organizadoras observaram quais eram os temas necessários a serem encaminhados ao diálogo com as professoras.

5.2 Perfil das Participantes

A respeito do perfil das participantes, foi possível constatar, por meio do questionário aplicado, que todas as professoras participantes são do sexo feminino, possuem aproximadamente trinta e sessenta anos de idade. Sobre nível de escolarização, quatro das professoras são formadas em Pedagogia, uma tendo formação em Mestrado. A última professora é formada em Escola Normal Superior. O tempo em que elas obtiveram o nível de escolarização mencionado varia bastante, três professoras obtiveram sua formação entre três e sete anos, outra entre 15 e 20 anos e a outra há mais de 20 anos. Duas obtiveram sua formação, em uma instituição pública estadual, outra em uma instituição pública federal e as outras duas professoras em uma instituição privada. Uma das professoras, que obteve sua formação em uma instituição pública estadual, apontou que a natureza da instituição era universidade e a forma que realizou o curso foi de forma semipresencial; a outra professora, que obteve sua formação em uma instituição pública estadual, apontou que a forma que realizou o curso superior foi de forma presencial. Ambas as professoras, que obtiveram sua formação em uma instituição privada, afirmam que a natureza da instituição é Centro Universitário e a forma que realizaram o curso foi presencial. A professora que obteve sua formação em uma instituição pública federal indica que a natureza da instituição é Universidade e a forma que realizou o curso foi presencial.

Quanto à modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que as professoras possuem, quatro afirmaram ter especialização em Educação, três enfatizando alfabetização e outra Psicopedagogia; outra disse ter mestrado em educação enfatizando a área de alfabetização e formação de professores. Todas afirmaram ter participado de alguma atividade de formação continuada, nos últimos dez anos; a carga horária da atividade mais relevante entre as que participaram varia de 20 a mais de 80 horas.

Todas afirmaram utilizar quase sempre os conhecimentos adquiridos, nas atividades de formação continuada, para a melhoria de sua prática em sala de aula. Uma das professoras afirmou que das atividades de formação que participou a instituição responsável era Universidade e Secretaria Municipal de Educação, outras três professoras se referiram somente à Secretaria Municipal de Educação e outra professora se referiu à universidade e outra instituição responsável pela formação. O tempo que lecionam varia de dez a vinte e cinco anos,

apenas uma das professoras não atua em Lavras desde o início da carreira. Duas das professoras disseram atuar em apenas um período e três disseram atuar em dois períodos, todas as três atuam na rede municipal, em ambos os cargos, duas delas na mesma escola e outra em duas escolas. Quanto ao enquadramento funcional, três das professoras afirmaram ser funcionárias públicas da Prefeitura municipal de Lavras e duas professoras afirmaram ser professoras temporárias da rede municipal de Lavras. Apenas uma das professoras afirmou realizar outra atividade profissional.

5.3 Análise dos dados

A análise dos dados ocorreu, conforme mencionado, considerando a Análise de prosa (André, 1983), tendo em vista o contexto de produção dos diálogos e modos de desencadeamento da discussão, os quais foram áudiogravados e transcritos. Em seguida, os dados foram analisados, em um primeiro momento, por meio de uma leitura flutuante, buscando apreender os principais aspectos abordados, a partir das provocações realizadas, ao longo dos encontros. Em um segundo momento, os dados foram reanalisados, buscando apreender quais categorias emergiam a partir da organização dos dados. Isso feito, os resultados foram organizados e discutidos, considerando as seguintes categorias: Desenvolvimento do raciocínio pedagógico; Contribuições da formação e uso dos casos de ensino para a qualificação da didática e da docência na visão das professoras; e Busca pela superação dos desafios.

6 DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO À REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E AÇÃO DIDÁTICA

As ações de formação, como descrito na seção anterior, foram pensadas em cinco momentos presenciais, considerando ainda momentos de estudo não presencial. A fim de compreender o contexto de produção das falas ou registros realizados pelas professoras participantes, que serão evidenciadas a seguir, será apresentada uma breve descrição de como os encontros ocorreram, forma de condução e proposta de discussão.

No primeiro encontro, foi feita uma recepção para as professoras, considerando uma acolhida pessoal, com recepção na porta pelas pesquisadoras e entrega de material personalizado a cada uma. As pesquisadoras se apresentaram para as professoras, falaram um pouco sobre si, explicaram como seria o curso e que ele contemplaria uma pesquisa e fazia parte da coleta de dados. As pesquisadoras perguntaram às professoras por qual motivo se interessaram em fazer o curso.

É interessante observar que, em resposta à pergunta de por que teriam se interessado pelo curso, uma das professoras respondeu que sairia da “zona de conforto”, que estava acomodada em sua profissionalização e que estava esperando superar alguns desafios da prática docente, disse que queria voltar a estudar e que também teve o estímulo de colegas para participar do curso.

Outra professora disse estar à procura de mecanismos para superar dificuldades na prática em sala de aula. Uma terceira professora afirmou que a experiência de voltar a estudar a fez buscar cada vez mais novas aprendizagens.

Após as falas das professoras, a pesquisadora iniciou um diálogo sobre a necessidade e possibilidades de transformação na realidade do trabalho docente, a busca por novos conhecimentos. Em seguida, leu para as professoras um caso de ensino. Depois da leitura, a pesquisadora fez alguns questionamentos sobre o caso de ensino que leu e as professoras disseram sua concepção sobre a situação descrita no caso de ensino, conforme suas vivências e modo de pensar. Foi um momento de grandes riquezas, pois saberes docentes foram discutidos e compartilhados. Posteriormente, para finalizar o encontro, a pesquisadora perguntou às professoras se elas tinham o costume de refletir sobre sua prática pedagógica, se elas possuíam o hábito de registrar situações dilemáticas ocorridas em momentos de ensino-aprendizagem em sua prática docente. A intenção era que as professoras refletissem sobre esses questionamentos.

Figura 3 – Aportes para a recepção das professoras que fizeram o curso



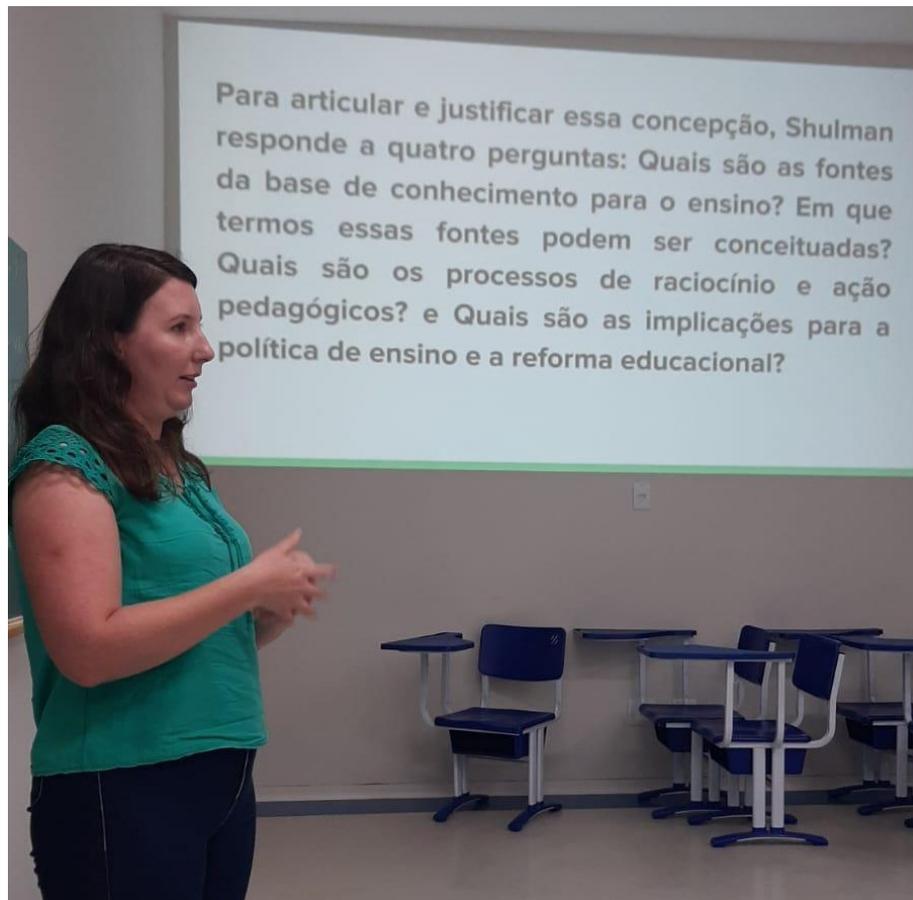
Fonte: Da autora (2023).

O segundo encontro se iniciou com o resgate e diálogo sobre o caso de ensino discutido e os últimos questionamentos colocados no 1º encontro. A pesquisadora iniciou uma reflexão sobre os questionamentos e utilizou o caso de ensino como aporte para apontar que todos os professores passam por situações dilemáticas em sua prática pedagógica.

As pesquisadoras pediram que as professoras tentassem se lembrar de alguma situação que tivessem vivido semelhante à descrita no caso de ensino. Nesse sentido, as professoras se colocaram a pensar em alguma situação dilemática que teriam tido como experiência na sua carreira profissional. Posteriormente, a pesquisadora-estudante de mestrado iniciou uma exposição e diálogo sobre um dos textos fundamentais de Shulman (2015): Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. A decisão por escolher esse como o primeiro texto a ser trabalho é pelo motivo de abordar especificamente a base do conhecimento específico do professor, o raciocínio pedagógico. Vale ressaltar que, à medida que a pesquisadora expunha a apresentação dos assuntos do texto em PowerPoint para as professoras, um diálogo foi

estabelecido para melhor entendimento sobre o que o autor defende no texto. As professoras também estavam presentes no diálogo. Consecutivamente, as professoras relacionaram o que entenderam do texto com sua experiência profissional. A pesquisadora-orientadora alinhou o diálogo que estava sendo realizado à importância do registro e pediu que as professoras fizessem um ensaio sobre alguma situação dilemática (com uma questão a ser solucionada) que tenham experienciado em sua carreira profissional.

Figura 4 – Apresentação PowerPoint sobre o texto de Lee Shulman (2015): Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma



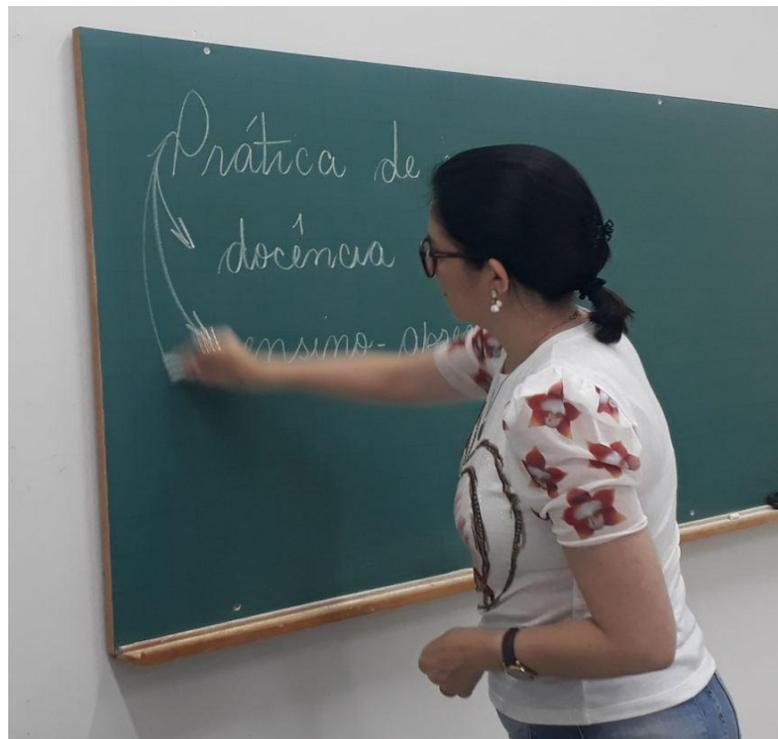
Fonte: Da autora (2023).

O terceiro encontro teve início com a apresentação do texto “Como fazer o conhecimento do aluno avançar”, de Telma Weisz. À medida que a pesquisadora expunha as ideias trazidas pela autora no texto, ela e as professoras realizaram diálogo sobre o texto fazendo relação com experiências da prática pedagógica. Posteriormente, cada professora leu o ensaio que tinha escrito sobre uma situação dilemática que experienciou em sua carreira profissional, com isso, obteve-se diálogo e compartilhamento de saberes docentes a partir dos ensaios produzidos. Ao final do encontro, foi solicitado às professoras que estudassem em casa o texto:

Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Nono e Mizukami (2008). O estudo desse texto era de extrema importância, pois nele as autoras trazem grandes conhecimentos sobre como deve ser a elaboração e análise de casos de ensino. Depois de estudar o texto, as professoras deveriam revisitar o ensaio, analisar, refletir sobre ele e complementar com as informações e reflexões que seriam necessárias, tornando-o um caso de ensino.

No quarto encontro, discutiu-se sobre as aprendizagens com o texto: Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental das autoras Nono e Mizukami (2008). O diálogo seguiu buscando apreender quais tinham sido as mudanças feitas no ensaio realizado antes pelas professoras, quais as novas reflexões, o que deixou de ser pensado anteriormente e era necessário, quais foram as superações conquistadas e os ganhos no compartilhamento do caso de ensino com colegas da profissão. As informações foram registradas pelas pesquisadoras na lousa e discutidas com o grupo.

Figura 5 – Diálogo sobre prática pedagógica



Fonte: Da autora (2023).

Nesse encontro, foi feita uma discussão sobre as aprendizagens alcançadas com a formação/ curso de extensão. Foi realizada uma avaliação, na qual as professoras disseram quais

foram os acertos no planejamento e execução do curso, quais poderiam ser as melhorias e o que poderia ter sido feito de diferente que tornaria o curso mais eficaz. Nesse encontro, também foram realizadas as entrevistas com as professoras que participaram da formação, buscando apreender as aprendizagens mais significativas, os desafios de pensar a prática pedagógica e os ganhos da experiência de desenvolver um caso de ensino.

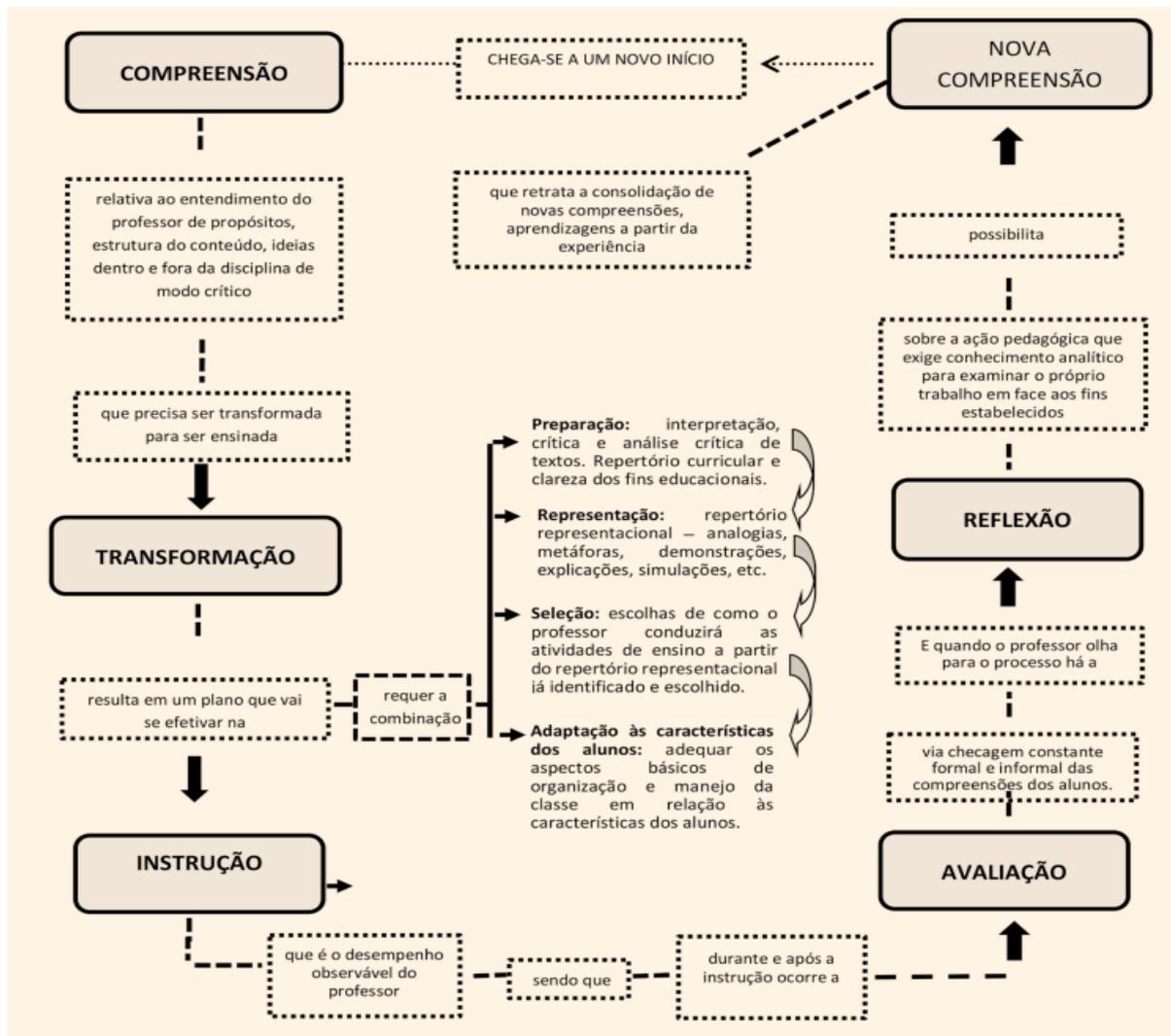
Vale ressaltar que a pesquisadora atendeu cada uma das participantes da formação, em um local reservado. A pesquisadora leu cada uma das perguntas contidas na entrevista (apêndice C) e a participante respondia a cada uma oralmente. Todas as entrevistas foram gravadas com a concordância das participantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas.

A partir dos encontros realizados e das discussões empreendidas, emergiram aspectos relevantes quanto à compreensão das professoras sobre o trabalho que realizam e as possibilidades de sua ressignificação dele a partir dos estudos realizados e da escrita do caso de ensino. De forma específica, serão expostos os pontos relevantes, por meio das categorias de análise, que seguem.

6.1 Contribuições da formação e uso dos casos de ensino para a qualificação da didática e da docência na visão das professoras

A seguir, serão apontadas as contribuições e os ganhos, na visão das professoras, no que tange ao uso dos casos de ensino e diálogos sobre as ações docentes que realizam. Para tanto, retoma-se a síntese elaborada por Almeida *et al.* (2019) sobre o processo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

Figura 6 – Processo de Raciocínio Pedagógico



Fonte: Almeida *et al.* (2019, p. 137).

Ao analisar as falas das professoras e o esquema elaborado por Almeida *et al.* (2019), podemos constatar que as professoras que realizaram o curso demonstraram avanço em cada uma das etapas do processo de construção do Raciocínio Pedagógico.

Então é isso que eu acho que é essa diferença que nós sustentamos, nós pensamos que poderia ter sido diferente. No meu caso aqui que eu fiz o relato, eu tava tão convicta de que as minhas experiências anteriores daria certo que eu não pensei em hipótese que eu encontraria a minha experiência ao contrário deram certo? Deram certo no passado, né? Durante o relato que coloquei aqui eu não imaginei que naquele dia não fosse dar certo a minha experiência. E como eu conduziria isso. Essa hipótese não passou na minha cabeça. Eu não pensei. Por quê? Já tinha realizado várias vezes anteriormente e eu achei que estava tudo OK (Professora 1).

A professora dialoga sobre uma situação dilemática que vivenciou em sua trajetória profissional. Ela demonstra uma frustração ao dizer que o que tinha planejado não ocorreu como esperado. Foi durante o curso que a professora refletiu sobre a situação transformando-a em um caso de ensino.

No primeiro dia de curso eu já vi diferença na minha sala de aula. Comecei a refletir mais ali sobre minha posição diante dos alunos, diante do conteúdo ali que eu vou passar pra turma (Professora 4).

A professora afirma que as aprendizagens adquiridas com os diálogos realizados durante o curso influenciaram uma mudança de sua postura em sala de aula, interferindo diretamente em sua prática pedagógica. A professora diz passar a refletir sobre sua relação com os estudantes, o modo como apresentaria o conteúdo.

Focar mais também não só ali e em produzir, produzir, produzir, mas saber onde você está produzindo. Chegaram e jogaram um monte de coisa ali na lousa e com as crianças pra escrever não, né? Então assim, até isso, até a escrita, o meu falar, o meu agir, desde a primeira aula eu comecei a me ver como professora, como profissional, falei também será que eu estou fazendo certo? (Professora 4).

Observa-se nesse trecho que a professora passou a refletir sobre o fato de que é preciso relacionar vários aspectos para se obter aprendizagem concreta. A professora conclui que a postura docente interfere na aprendizagem dos estudantes.

Às vezes a gente já tem essa com nossos colegas aqui relatado, na hora da experiência não deu certo e aí a gente é aqui que a gente parou pra pensar, poxa vida um dia tem sido mais insistente focar mais nessa parte, poderia ter mudado a estratégia, feito um outro dia, né? (Professora 4).

Pode-se constatar que o ato de refletir fez com que a professora saísse de uma postura de culpa e pesar pelo fracasso na execução do que planejou, para uma atitude de pensar em possibilidades de acertos e soluções para o problema enfrentado.

Foi isso que eu que eu como é que eu posso dizer? Que ressignificou, transformou. Isso, né? Foi isso que eu acolhi, que eu peguei pra mim, né? Então assim, essa reflexão [...] foi incrível (Professora 4).

Esse trecho é um recorte da fala de uma professora que evidencia que a reflexão sobre sua prática pedagógica, realizada durante os encontros do curso, ressignificou e transformou sua instrução, sua atuação enquanto professora.

Pra gente pensar na nossa prática, pra gente fazer essa reflexão, que às vezes a gente não para pra pensar e a gente vai com o automático né? (Professora 1).

Percebe-se que a professora esclarece que, em seu cotidiano, não realizava reflexão sobre sua atuação docente. Entretanto, durante os diálogos e discussões realizados no curso, passou a pensar, refletir sobre sua prática na atuação docente.

O estudo de casos de ensino é ótimo porque muitas vezes a gente não para pra refletir aquilo que a gente está dando para o aluno, você já diz e esse caso de ensino ele faz com que você venha refletir sobre o planejamento em si (Professora 5).

Observa-se que a professora assume que os casos de ensino são capazes de gerar reflexão no professor desde o início do processo que envolve o ensinar, como os conteúdos a serem trabalhados, como devem ser apresentados aos estudantes e o planejamento como um todo.

Os casos de ensino trazem pra gente o que a gente já está acostumado, mas a gente não para pra refletir, né? Igual colega trouxe um caso, eu ouvi e aí eu fui rememorando que eu já tinha passado por aquela experiência que eu poderia ter tomado a mesma atitude que ela, porém na hora eu não pensei, então com certeza contribui para o crescimento profissional (Professora 2).

A professora aponta que os casos de ensino tratam o que as professoras vivenciam na prática de seu trabalho. Ela enfatiza que, no cotidiano, as professoras não dedicam um tempo à reflexão sobre o seu trabalho, mas que o estudo com casos de ensino faz com que isso aconteça. A professora aponta ainda que, com os casos de ensino, o professor relembra as situações experienciadas em sala de aula, pensando de que outras formas se poderia ter realizado a mediação entre o conteúdo e o estudante. Para além disso, a professora destaca que, nos diálogos ocorridos durante o curso, observou que uma proposta compartilhada por outra professora poderia ter sido realizada também em uma situação dilemática ocorrida com ela. Nesse sentido, a oferta de um espaço voltado para o diálogo e troca de experiências, por meio do uso dos casos de ensino, conduz os professores à reflexão sobre a própria prática docente.

Também quando a gente desenvolve um caso em cima a gente para pra refletir a nossa ação também (Professora 2).

O professor que reflete, né ele melhora (Professora 2).

Esses dois sintéticos trechos evidenciam, por meio da fala da professora, que os casos de ensino podem ser um instrumento de estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica e a qualificação da docência e da didática dos professores.

Faz a gente pensar na ação, né? Faz a gente não só nos conflitos, né, mas em toda ação, a partir do momento que você está dentro da sala, os as os desafios, né? Que emergem da nossa ação docente (Professora 2).

A professora afirma que os casos de ensino colaboram não só para a eficiência na conduta docente, diante de uma situação conflituosa, mas colaboram também no aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional docente de forma ampla e completa.

É fundamental para que eu consiga refletir sobre a minha ação, não adianta só eu detectar o problema, eu tenho que resolver de alguma forma (Professora 2).

A professora demonstra ter adquirido a aprendizagem de que é necessário ir além que detectar o problema e refletir sobre ele, é preciso estudar a situação, buscar por fundamentação teórica e prática (uma transformação na instrução) e buscar solucionar o problema detectado.

Eu comecei a olhar diferente, porque, quando a gente não tem essa prática de parar, de pensar, de registrar, né? Aquilo que acontece a gente fica meio perdido e com isso, né? Me voltou várias coisas, né? Que aconteceu, né? Que eu poderia ter agido de forma diferente e isso realmente contribuiu pra que eu pensasse de forma diferente hoje, né? (Professora 4).

A professora aponta que, quando o docente não possui o hábito de registrar o que é necessário sobre sua profissão, há uma tendência de o docente perder sua competência enquanto profissional que estuda e planeja cada circunstância que envolve a atuação docente.

O que eu poderia ter feito, como fazer, né? Como que eu posso voltar nisso novamente, né? Reavaliar isso, né? Fazer de outra forma (Professora 4).

Observa-se que o processo de reflexão dentro do estudo com casos de ensino faz com que ele transforme sua postura enquanto profissional docente, avaliando e reavaliando

determinada situação, buscando formas de agir diferente, a fim de alcançar solução para inúmeros problemas em situações de ensino-aprendizagem.

É através dos acontecimentos, que eu paro pra pensar, de escrever, de relatar aquilo que aconteceu E aí eu eu tenho uma forma de rever isso. Né? De rever, de parar pra pensar né? De que forma aconteceu. [...] Imagina isso se você pensa nisso a longo prazo se você voltar novamente. Quantas coisas será que você faria diferente? [...] acho que vai modificar mesmo a minha prática (Professora 4).

A professora enfatiza que é por meio do ato de registrar situações dilemáticas ocorridas no cotidiano que ela reflete sobre o que aconteceu, pensa em todos os detalhes, tenta descobrir o motivo do enredo da situação e como poderia gerar mudança em sua prática docente para que problemas como o que ocorreu não aconteçam.

Refletir sobre tudo que eu vivenciei e, assim, às vezes, é difícil, né? Quando você pedir uma outra, um caso de alfabetização, letramento assim, não vem na cabeça da gente assim né? Quando a gente é colocado como se fala assim, aprova, tipo assim, é pra hoje. Você não consegue tirar. Gente, mas com certeza várias situações que a gente já vivenciou dentro de sala de aula. Talvez a gente não tenha entendido que também isso é um caso, né? Isso. É um estudo de caso. Você. Que às vezes a gente fica procurando alguma coisa bem evidente onde aconteceu uma coisa bem assim (Professora 1).

A professora se expressa, quando diz sentir dificuldade em se lembrar de fatos ocorridos em sua carreira que poderiam ter se tornado casos de ensino e ressalta que a elaboração e estudo de um caso de ensino necessita de tempo e dedicação. Ela afirma que tem certeza de ter vivenciado várias situações, que poderiam se tornar casos de ensino, mas que não tinha conhecimento sobre isso anteriormente.

Nessa categoria de análise, é possível constatar uma mudança no que diz respeito à tomada de decisão sobre o ensino-aprendizagem. Ao estudar as falas das professoras, viu-se certa relação entre os questionamentos feitos por elas e questionamentos sugeridos por Wassermann (1993) a serem realizados por professores no constante desenvolvimento profissional docente. Nos trechos transcritos, foi possível observar que as professoras apontam um caminho a ser traçado por meio de perguntas a serem respondidas pelas próprias docentes. No mesmo sentido, Wassermann (1993, p. 198-199) dirige-se ao professor propondo alguns questionamentos:

1. Quais concepções sobre pessoas, lugares, eventos você parece possuir? Tais concepções são válidas? Que mudanças são necessárias para que você reexamine suas concepções?
2. Quais atributos você conferiu a outras pessoas? Onde você atribuiu motivos, causas, preferências, sentimentos, autoridade, responsabilidade e outras características pessoais a outras pessoas? Que mudanças são necessárias para que você reexamine os atributos que conferiu aos outros?
3. Que afirmações “absolutas” você realizou? Onde utilizou termos que não permitem exceções, como todos, nenhum, sempre, exatamente o mesmo, sem diferença, nunca? Pergunte a si mesmo até que ponto o uso desses termos absolutos é apropriado, e como e se eles precisam ser modificados.
4. Que polarizações de possibilidades você utilizou na forma de afirmações do tipo um ou outro? Onde você utilizou termos como isto é bom ou ruim, isto é certo ou errado, eles são contra ou a favor, quando poderia utilizar afirmações menos absolutas? Pergunte a si mesmo como essas afirmações um ou outro restringem seu pensamento e de que forma podem ser modificadas.
5. Quais julgamentos de valor você fez? Esses julgamentos tendem a se apresentar como verdades absolutas? De onde vêm tais julgamentos? Pergunte a si mesmo se tais julgamentos refletem sobre os fatos descritos ou se poderiam ser modificados.
6. Em que medida você foi capaz de ultrapassar a superfície dos fatos ocorridos e enxergá-los mais profundamente? De que forma foi possível ultrapassar o olhar superficial para a situação descrita?
7. Em que medida você é capaz de se expor ao descrever a situação, sem ficar na defensiva? Em que medida você é capaz de assumir seus próprios atos?

Desse modo, Wassermann (1993) traz uma sequência detalhada de perguntas que geram no professor uma reflexão mais completa sobre a atuação do professor e o orienta a realizar processos reflexivos, em torno do caso já descrito por ele, o que faz com que o professor observe atentamente detalhes que antes haviam passado despercebidos.

Quando eu entrei na universidade, eu achei que eu sabia muita coisa e eu percebi que eu não sabia nada. E aquilo foi, eu fui tomando gosto, né? Por querer aprender mais, na universidade, dividir o que eu sabia, ajudar as pessoas que queriam, isso é muito bom pra mim. Isso é uma experiência que só me motiva e me faz querer mais, então quando eu puder ter uma ligação com a universidade eu vou querer fazer alguma coisa, eu acredito que sim, né? (Professora 2).

Essa professora enfatiza que antes pensava de certa forma, mas, ao buscar por estudo e mais conhecimento, constatou que cometeu equívocos em relação à sua profissão (docência). Estudar, buscar por fundamentação para sua prática pedagógica se tornou uma atividade prazerosa e constatou que deveria ser feita constantemente.

Então a gente não se via como aprendiz, a gente se enxergava como detentor do saber e a gente fazia o que as outras pessoas nos ensinaram e a gente sabia tudo (Professora 2).

Nesse caso, a professora admitiu que, antes da participação no curso, sua postura enquanto professora era a de que somente ela era detentora do conhecimento e os estudantes eram colocados em uma situação de recebimento do conhecimento que lhes era transmitido. Não havia uma relação bem consolidada entre professora e estudantes. A professora demonstra compreender com o curso que a carreira profissional docente requer estudo constante.

Depois da primeira aula do curso, eu já comecei a me ver diferente em sala de aula. É incrível como isso fica, né? Arrasada... Olha só, uma aula. Ah, essa é a segunda, mas assim, a partir da primeira eu já comecei a ter outra visão né? Do meu trabalho. A troca, você sabia que o outro tá passando, como que ele conduziu, que pode retirar de experiência, né? Eu acho que é isso, o curso é justamente isso. Vai ser uma palavra uma experiência. Fazendo a reflexão. Faz diferença, a gente também aprende com vocês os relatos, né? De cada um, né? Isso é interessante (Professora 4).

A professora aponta que mudou sua prática pedagógica depois que começou a participar do curso, disse ter uma observação diferenciada sobre o contexto de seu trabalho e ser uma profissional mais reflexiva e que os casos de ensino compartilhados pelas professoras lhe trouxeram aprendizagem.

No geral, nós estamos acostumados a observar muito o aluno, o desenvolvimento do aluno, mas não nos a observar (Professora 4).

A professora antes tinha o foco do seu pensamento voltado somente para a pessoa dos estudantes, como eles se comportavam, como reagiam às atividades realizadas, ou seja, a professora realizava constante observação do ato de aprender que cabe ao estudante, contudo não refletia sobre seu papel: o ensinar. Ela aponta que, com os diálogos realizados no curso, passou a observar e refletir sobre sua ação, sua postura e prática pedagógica.

Acredito que sim, que vai acarretar mudanças na minha prática, na minha forma de estar trabalhando em sala de aula, né? Vou estar vendo de outra forma (Professora 1).

Essa professora diz acreditar que a participação no curso trouxe mudanças para sua prática pedagógica. Que a partir das aprendizagens alcançadas, por meio do curso, mudariam sua forma de observar sua postura e o contexto de seu trabalho.

Quando eu saio da minha zona de conforto, me desestabilizo. Mas eu quero, entendeu? Eu consigo analisar a minha prática. Eu sei onde eu estou errando. Onde que eu preciso melhorar? Eu consigo ver, enxergar (Professora 1).

A professora afirma que, ao se deparar com discussões que a fazem rever sua postura enquanto profissional docente, sente-se desestabilizada. Demonstrou ser a favor de mudanças e transformações em sua prática pedagógica e conseguir observar em que sua ação deve haver essa transformação.

Assim que me ajudou bastante, foi como eu tinha falado no curso referente ao professor, ele se autoavaliar (Professora 3).

Essa professora aponta que a sua participação no curso fez com que ela se tornasse uma profissional mais reflexiva ao praticar autoavaliação. Isso se relaciona à mudança na tomada de decisão diante do ato de instrução e reflexão sobre a prática pedagógica.

6.2 Busca pela superação dos desafios da prática docente no contexto da alfabetização

A gente está vivendo uma situação que a gente tem que buscar todos os mecanismos e mais alguns pra conseguir atingir nossas crianças, da forma que elas tão chegando pra gente, cada vez mais a gente está vendo que existe mil e uma coisas aí sendo oferecida pra essas crianças, mas, quando chega lá na escola você vê que está faltando muito. Ela tem muito conhecimento, ela sabe muita coisa, muita coisa que ela precisava saber passando pela vida dela. E também a questão é voltar a estudar mesmo (Professora 4).

A professora aponta que, para superar problemas da educação, é preciso que o professor busque por formação docente, novas estratégias de ensino, a fim de alcançar aprendizagem eficiente. A docente afirma também que há muita informação oferecida aos estudantes, mas ainda há muito o que melhorar para que se obtenha o resultado esperado na educação.

Esse ano peguei um desafio muito grande esse ano. [...] Eu peguei a turma no meio do ano difícil, sabe? [...] em pouco tempo eu consegui abril, maio em julho, agosto em seis meses eu consegui alfabetizar todos e eu acredito que seja isso, seja essa constante troca de ajuda, você ganha um monte de ajuda também, foi assim uma época muito boa, mas eu estava num outro ano que foi bom também alguns anos. Alguns alunos desse ano da UFLA participavam, foram pro segundo ano esse ano e tiveram um desempenho muito bom em consequência dessa parceria pedagógica. E no estágio, mas a residência foi mais isso, então é por isso então quando tiver alguma coisa ligada na minha área com certeza eu vou tá (Professora 2).

A professora afirma que, após a pandemia da Covid-19, passou por uma situação difícil, na qual precisou alfabetizar uma turma com muita dificuldade de aprendizagem. Ela diz que a ajuda das colegas de profissão, de uma parceria da escola com a Universidade pública da cidade a ajudou muito nessa situação. A professora disse também que ter uma experiência de parceria com estudantes da Universidade a fez pensar em sempre buscar por formação docente.

Aprender mais e mais, porque cada dificuldade em sala de aula que a gente tem, no nosso dia a dia, nos desafios, a gente descobre que a gente não sabe nada às vezes é assim e a gente quanto mais a gente aprende (Professora 3).

Nesse trecho, a professora enfatiza que os desafios e dificuldades encontrados, durante os momentos de ensino-aprendizagem, impulsionam o professor a buscar por um constante desenvolvimento profissional docente.

E me autocriticar, me autoavaliar e buscar mais, eu acho que a gente e como eu posso dizer? Gente eu tenho, não sei falar muito assim na frente das pessoas, mas assim, o curso nos fez acordar, né? (Professora 4).

Observa-se que a professora esclarece que, com os diálogos no curso de extensão, passou a observar atentamente sua prática docente. Ela afirmou que anteriormente não realizava reflexão sobre suas ações e tudo o que acontecia, em sala de aula, não ficava retido no passado, sem passar por uma avaliação da situação vivenciada.

Eu tenho que melhorar nessa parte aqui (Professora 4).

A docente sintetiza o quê e como as professoras passaram a pensar com a participação nos diálogos realizados, durante o curso Didática, nos anos finais do Ensino Fundamental: os casos de ensino como suporte para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Vale ressaltar que, no início do curso, as professoras contavam suas experiências com nítido sentimento de pesar por causa de determinadas situações frustradas que aconteceram no processo de ensinar. Com pesar, elas mantinham uma justificativa para aquela situação ter acontecido. Ao final do curso, as professoras passaram a relembrar as situações dilemáticas, demonstrando não estarem aflitas, mas motivadas a pensar em alternativas, estratégias e técnicas que possam superar o desafio daquela determinada situação problemática.

Então assim, eu achei incrível, estou achando incrível o curso e tá me fazendo assim, mudar minha visão em geral tanto da minha turma da sala, do currículo, da minha pessoa como profissional. (Professora 4).

Essa professora enfatiza que passou a observar mais atentamente cada aspecto que envolve sua profissão e demonstra ter tido um incentivo em buscar sua identidade profissional docente.

Eu olhava toda a educação, depois não, depois eu passei a olhar para mim. [...] Passei a olhar bem prático o que eu precisava para aprimorar, o que eu precisava pra melhorar, percebi que eu precisava melhorar (Professora 2).

A professora revela que tinha o hábito de observar somente os aspectos educacionais exteriores à sua prática pedagógica, mas que posteriormente voltou seu pensamento crítico, para as suas atitudes profissionais enquanto professora, profissional responsável pela ação de ensinar.

Porque, além de colocar no papel o que acontece, eu vou buscar embasamento né? Pra poder resolver então e os estudiosos que trazem sobre o estudo de caso, né? Ou os estudiosos que falam sobre no meu caso sobre alfabetização (Professora 2).

A professora afirma que o estudo e formação docente, com a utilização de casos de ensino, intensificam a busca do professor por embasamento teórico para aprimorar sua prática pedagógica. A professora reconhece que os casos de ensino impulsionam os professores a busca por novos conhecimentos.

Eu tô observando o que que eu posso tá mudando pra melhorar através do debate do estudo de caso que nós tivemos aqui, entendi? Mas parando pra pensar, querendo ou não, isso já é uma mudança da reflexão né? (Professora 1).

A professora esclarece, por meio dessa fala, que a formação docente, em conjunto com elaboração, análise e discussão sobre casos de ensino, causa mudanças na prática docente e didática dos professores.

Buscar ver onde há maneiras de melhorar a sua forma de passar o conhecimento (Professora 3).

Esse pequeno trecho mostra que, com os diálogos no curso Didática, nos anos finais do Ensino Fundamental: os casos de ensino como suporte para o aprimoramento das práticas pedagógicas, as professoras passaram a pensar constantemente em buscar formas de qualificar sua didática.

As falas das professoras remetem ao que Marcelo (2009, p. 8) esclarece:

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Desse modo, esse autor enfatiza a necessidade de buscar por ampliação de conhecimento assim como as professoras participantes do curso. Nesse sentido, esse autor se refere ao termo desenvolvimento profissional docente, à medida que o professor passa por constante evolução e continuidade em sua formação e atuação docente.

Cabe ressaltar que Shulman (1987) elaborou uma teoria sobre o conhecimento profissional do professor, a qual tinha por objetivo desenvolver um modelo explicativo e descritivo dos componentes, que se encontram na base da docência, mais necessariamente em como o professor transforma os conteúdos educacionais em ensino. Nos estudos de Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de ação e raciocínio pedagógicos são categorias teóricas de conhecimento docente que estão voltadas para o campo da educação. O conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado com a compreensão do professor do que facilita ou dificulta a aprendizagem de um conteúdo específico.

Mas, no meu caso, faltou ali né ter uma carta na manga, eu teria que ter pensado, eu não poderia ter, ah não porque os anos anteriores eu e com relação ao conhecimento específico (Professora 1).

Essa fala evidencia que a professora adquiriu conhecimento sobre as categorias teóricas abordadas por Shulman (1987), ao constatar que lhe faltou conhecimento específico da profissão de docência, em uma situação que vivenciou em sala de aula.

E essa estratégia foi que melhorou a minha a minha docência, né? Isso só acontece depois que eu comecei a pesquisar alfabetização, estudar sobre a alfabetização, né? E aí isso me faz pensar o que que eu fiz errado, o que que

eu não fiz, o que que eu preciso melhorar, o que que eu preciso tirar (Professora 2).

Nesse trecho, a professora demonstrou ter adquirido desenvolvimento no conhecimento pedagógico do conteúdo, à proporção que diz ter buscado estratégias, para mudar e melhorar sua prática pedagógica e transformar um conteúdo específico em ensino.

É possível observar que as professoras chegam à conclusão de que lhes faltou conhecimento pedagógico do conteúdo. Como aponta Shulman (1987), esse conhecimento envolve a relação entre o conteúdo e a pedagogia na compreensão do professor. Esse conhecimento está relacionado à maneira como o professor apresenta o conteúdo aos estudantes e como ele compreende os aspectos facilitadores da aprendizagem dos estudantes sobre determinado conteúdo. Relacionam-se os apontamentos de Shulman (1987) ao que Marcelo (2009) diz sobre tal conhecimento:

Quando o formador não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errônea. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o quê e como o ensinam (Marcelo, 2009, p. 19).

Vale destacar que a professora 2 evidencia a melhora em sua prática docente, quando buscou ampliar seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

6.3 Desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico

De acordo com Shulman (1987), o processo de raciocínio pedagógico se desenvolve, considerando diferentes movimentos de reflexão, análise sobre a ação pedagógica, avaliação, reanálise, transformação da ação e nova postura quanto aos dilemas com os quais os professores se deparam. À medida que as discussões foram acontecendo, as docentes foram refletindo sobre como se percebiam em relação à ação didática, mesmo com anos de experiência, conforme aponta a Professora 2.

Hoje até quem tem experiência entra numa sala como a que eu tive esse ano, né [pandemia e pós-pandemia]... Eu achei que eu ia dar conta quando eu assumi a turma, mas depois que eu percebi a realidade, porque a gente leva variadas técnicas e não dá certo e aí a gente tem que ir conhecendo os meninos, percebendo como que acontece a aprendizagem, ter consciência, né, Do que que é alfabetizar, não é um processo simples e ela não se dá do mesmo jeito com todas as crianças (Professora 2).

A premissa para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico é ter a clareza da realidade e das necessidades de aprendizagem das crianças. A perplexidade da professora ante a realidade com a qual se deparou exigiu da professora um movimento de reanálise sobre as ações que iria desenvolver. Ao serem provocadas a pensarem sobre o que fazem e como fazem, as professoras foram suscitadas a reconhecer o processo de ensino-aprendizagem, como uma circunstância complexa, que precisa considerar vários aspectos, como a subjetividade de cada estudante, as situações e contextos em que se aprende e se ensina, observando que tal processo não é linear.

Não é simplesmente levar tudo, levar pra sala, entregar na mão dos meninos e a mágica vai acontecer. Então a gente precisa primeiramente saber o que fazer, né? E a partir daí a gente vai percebendo o caminho que precisa seguir e as coisas vão acontecendo, mas a gente precisa saber o que fazer, olhando com cuidado a demanda dos alunos. É difícil às vezes, mas é possível (Professora 2).

O depoimento da Professora 2 nos permite perceber que, quando ela se depara com a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem (a primeira etapa do Raciocínio Pedagógico), há o entendimento de que a docência demanda constante estudo, ou seja, articulação entre teoria e prática. Tal depoimento evidencia que a professora, a partir da compreensão, é levada a pensar em uma transformação, uma mudança em sua prática pedagógica, o que a motiva a assumir uma nova forma de instruir os estudantes.

E aí você não tinha o raciocínio pedagógico suficiente para resolver aquele dilema. Então a situação é delicada, né? Não teve nem uma referência, não se apoiou em um referencial (Professora 2).

O processo de reflexão, realizado pela professora 2, ao longo das discussões, permite constatar que a proposta do curso fez com que as professoras se colocassem diante de sua postura docente ao se depararem com um novo conhecimento profissional: o Raciocínio Pedagógico. A fala da professora mostra que ela entendeu o Processo do Raciocínio Pedagógico, como um processo que a leva em busca de estudo, a fim de se conquistar amparo referencial, em sua prática pedagógica e maior aprofundamento sobre o que se faz ou se deseja fazer. A mesma linha de discussão é corroborada pela Professora 5.

Aí você tem que estudar e ver as melhores estratégias, ensinando o conteúdo. [...] Como você vai aproveitar muito e se eles estão entendendo. Aí eu vou tentar entrar no contexto deles pra poder ver se eles aprendem melhor. Do jeito que as coisas estão, muita informação, eu “tô” vendo que eles não estão

associando mais o que eu estou falando e na alfabetização a gente precisa fazer as conexões (Professora 5).

A Professora 5 demonstra já ter passado pelo momento de compreensão inicial e encontra-se no percurso de passagem entre a transformação e a instrução ao se tratar do processo de Raciocínio Pedagógico. Tem-se uma observação crítica sobre a necessidade de pensar as melhores estratégias para permitir uma aprendizagem significativa pelos estudantes.

Sobre a necessidade de analisar como a ação didática deve ser realizada, para permitir a aprendizagem dos estudantes e fazê-los avançar, a Professora 4 complementa que é preciso pensar nas intervenções pedagógicas, conforme segue:

Eu estava com algumas situações de alunos que não conseguiam avançar na escrita, aí tive que pensar em uma intervenção pedagógica. E aí eu juntei com a minha turma os alunos que dão conta, os alunos intermediários e os alunos “fracos” [que ainda não alcançaram os objetivos], que são os quatro. E aí o que eu faço? Aí assim, quando isso acontece, eu coloco eles em trios, coloco melhor aluno no meio, aí eu dou como proposta uma coisa que ele já sabe, mas também que faz ele ampliar o conhecimento (Professora 4).

Os desafios apontados pela docente explicitam a necessidade de mapear a situação de aprendizagem de cada estudante, o que requer um processo de avaliação, visto que ela expõe uma situação de instrução, em que demonstra variação em manejo de turma, ao utilizar aprendizagem entre grupos de colegas. Essa etapa do processo de Raciocínio Pedagógico faz com que a professora se coloque diante de suas ações em sala de aula, ato que a direciona para a realização e uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

É possível observar a evidência da etapa de uma nova compreensão. Trata-se de um momento em que a professora passou por todas as etapas anteriores do processo de Raciocínio Pedagógico (compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão). A etapa da nova compreensão enfatiza que a professora conquistou uma nova aprendizagem por meio de sua experiência profissional. Vale ressaltar que, depois dessa etapa, o processo do Raciocínio Pedagógico volta ao seu início com uma compreensão inicial.

A maioria, mesmo com dificuldade, conseguiu ler. Porém, cinco dos alunos não conseguiram. O que me deixou mais preocupada é que um desses alunos não sabia nem identificar o alfabeto. Confesso que fiquei desesperada e me perguntando como eu vou fazer pra esse aluno acompanhar a turma, né? Os demais, os outros, lembrando que essa situação também foi consequência da pandemia que acabou dificultando a aprendizagem e aí dificultando aprendizagem no desenvolvimento cognitivo e motor de muitas crianças. Então eu criei ferramentas de aprendizagem onde eu pudesse resgatar esse

aluno, né? E os demais. Confesso que não foi uma tarefa fácil, pois, mesmo a escola ajudando, buscando métodos de aprendizagem, esses alunos não conseguiam acompanhar a turma, mas avançaram dentro das suas limitações, suas condições (Professora 4).

Ao dizer “fiquei [...] me perguntando como eu vou fazer pra esse aluno acompanhar a turma”, pode-se considerar que a professora se encontra na fase de reflexão, mas dentro de uma compreensão inicial, de acordo com o processo de Raciocínio Pedagógico. Adiante, ao dizer que criou ferramentas de aprendizagem, a professora demonstra ter passado pela etapa de transformação e encontra-se na etapa de instrução.

Realmente planejar e se planejar desses mínimos, mínimos detalhes, porque realmente assim, no meu caso, na minha cabeça estava tudo extremamente planejado, mas não deu certo, por quê? [...] eu deveria saber de outras coisas que eu não fui descobrir, estava com ele daria pra acontecer daquela forma que eu conhecia (Professora 4).

Observa-se que há uma confrontação com o que era realizado dentro de uma compreensão inicial do processo de Raciocínio Pedagógico. A professora reconhece que lhe faltou conhecimento específico sobre determinado conteúdo e que o processo ensino-aprendizagem requer uma demanda significativa de estudos constantes.

Planejar pra quê? Pra quem, né? Por quê? Daí você chega lá num lugar certo, mas aí eu já tenho na cabeça ou já tenho um planejamento, se não der o que der certo assim, eu posso fazer assim ou de outro jeito né? E eu já deixo flexível o planejamento (Professora 2).

Ao questionar as razões pelas quais se ensina, como se ensina e por quê se ensina, considerando o processo de planejamento, é possível constatar que a Professora 2 passou pelo processo de Raciocínio Pedagógico, chegando a uma nova compreensão, por meio de aprendizagem, por meio de sua experiência no contexto de sala de aula.

Desenvolver um processo de Raciocínio Pedagógico requer constante atenção, no que diz respeito ao trabalho que se desenvolve e as reais necessidades dos estudantes. Quando as docentes se veem solicitadas a reexaminar o trabalho que desenvolvem e como desenvolvem, também, veem-se suscitadas a responder às perguntas didáticas provocadoras – o que se ensina, como se ensina, para quê se ensina e para quem se ensina. Ao refletirem sobre essas questões e buscarem as respostas, veem-se diante da necessidade de considerar, necessariamente, os estudantes e como aprendem para qualificarem as suas práticas pedagógicas e a ação didática.

De acordo com a Professora 5, os encontros de formação provocaram essa reflexão e possibilidade de nova compreensão sobre a ação didática que realizam. Vejamos:

No primeiro dia [da formação], a gente já sentiu essa diferença né, de pensar o que que a gente tinha de mudar em relação à sala de aula, ao que que fazemos e como fazemos ali com os alunos né? Às vezes, eu faço algo que pra mim está ótimo, mas pro meu aluno não, o que eu tenho que fazer? Eu tenho de buscar, né? É pensar, pesquisar, né? Ouvir o outro para que eu possa fazer um planejamento, de acordo com o aluno que eu tenho em sala de aula e essa troca de experiência, como eu falei no início, ela traz muito, assim, ela é essencial, pois assim, através fala da outra [professora], a gente começa a pensar em certas reações, né? (Professora 5).

A Professora 5 deixa claro que se encontra na etapa de transformação do processo de Raciocínio Pedagógico. É possível observar que ela analisa uma série de questões, como uma observação crítica de sua prática pedagógica, busca por novos meios de representação do conteúdo, estuda as formas de condução do conteúdo e busca alcançar aprendizagem significativa dos estudantes. Ela também chama a atenção para a importância das trocas de experiências entre as professoras proporcionadas pelos encontros de formação, reafirmando o valor dos casos de ensino, como um instrumento importante, para se pensar a prática pedagógica e reconfigurá-la em prol da aprendizagem dos estudantes.

à medida que eu fui estudando, eu fui percebendo que a gente acaba desenvolvendo uma identidade profissional. Vai percebendo que a gente tem muita coisa para aprender para melhorar a nossa prática, mas também que a gente sabe muita coisa e pode rever (Professora 2).

O contato com o referencial teórico e discussões impulsionaram as docentes a pensarem sobre a necessidade de ampliarem os estudos sobre questões relacionadas à constituição profissional e à identidade docente, bem como à dimensão de domínio de saberes e conhecimentos específicos sobre o trabalho que desenvolvem. A professora 2 entende que, em seu desenvolvimento profissional docente, vai adquirir uma série de aspectos particulares, como propósito de ensino, estruturação de conteúdo, manejo de classe e relação entre professor e estudante.

Eu consigo refletir sobre a ação, né eu vou perceber e qual que é a minha área, o que que eu preciso fazer, o que que eu preciso melhorar, as técnicas que eu preciso utilizar, principalmente na alfabetização e aí eu vou me tornar, eu vou, vou elaborando o meu perfil em relação ao que eu faço, né? Na sala de aula (Professora 2).

A Professora 2 segue no processo de reflexão, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do seu Raciocínio Pedagógico. Ela diz refletir sobre sua ação docente e assim consolida sua identidade profissional, à medida que desenvolve as estratégias de ensino. Ela chama a atenção, para o compartilhamento de experiências, por meio dos casos de ensino de situações desafiadoras e as possibilidades de avançar, a partir do coletivo.

A partir do momento que eu desenvolvo, né, e coloco isso num papel, eu divido isso com colega ou eu trago pra minha prática um caso de ensino né? [...] eu vou estar refletindo sobre a minha ação e vou estar melhorando sempre me aprimorando sempre (Professora 2).

Há, pela Professora 2, a valorização do caso de ensino como relevante para a mobilização de novas reflexões sobre o trabalho que desenvolve, seguindo na perspectiva da nova compreensão. Essa professora demonstra reconhecer o processo de ensino-aprendizagem como um processo não linear, ou seja, é um processo, no qual há uma série de procedimentos a serem realizados, um percurso vai sendo ressignificado e permite uma nova compreensão do processo. A professora complementa:

Pensar no que fazer, trazer isso, registrar como um caso e em como resolver isso, então o tempo inteiro, acaba fazendo a gente repensar o eu está fazendo e o que ainda precisa fazer (Professora 2).

As Professoras 4 e 1 também destacam os ganhos do uso do caso de ensino, para o aprimoramento da ação didática que desenvolvem e a necessidade de analisar os processos de planejamento.

Preparando a minha aula, eu tenho que pensar, refletir o que que pode acontecer né? O que que pode acontecer, o que pode vir a acontecer e de que forma eu posso e estar até antecipando a isso e tendo uma forma de de que dê tudo certo, né? Que ocorra tudo bem. Parei para pensar um pouco mais nisso com os casos de ensino e para mim foi até um pouco difícil. [...] Eu tenho a prática, mas eu não tenho a teoria... Então, eu vou ter que buscar, né? Pessoas, né? Teóricos, escritores, alguém que que já falou sobre aquilo, que já pesquisou e que tem alguma contribuição pra que eu traga isso pra minha prática (Professora 4).

Analisar né uma situação que eu vivenciei dentro da sala de aula, um estudo de caso eu preciso buscar uma teoria, preciso embasar em algum lugar, ter alguma coisa que vai me direcionar (Professora 1).

As professoras esclarecem que, por meio dos diálogos nos encontros de formação, passam a desenvolver uma transformação, pois constatam a necessidade de análise crítica sobre sua postura enquanto docente e a busca constante por conhecimento.

Eu nunca tinha parado pra pensar em alguma situação que eu tinha vivenciado dentro da sala em caso de refletir. É às vezes a gente passa por determinadas situações na sala de aula e a gente prossegue igual o meu estudo de caso, que eu coloquei, a minha situação, assim você faz aquela reflexão mas você dá continuidade, mas não parei pra pensar a profundidade do que foi a minha atitude perante a situação. Então, eu acho sim, tipo você pensa que você poderia ter retomado. Isso foi o que eu coloquei lá. Poderia ter retomado, mas essa assim eu cheguei a pensar nisso durante o processo, mas eu não dei a devida importância né? Que eu deveria ter dado. Eu simplesmente pensei na parte... eu não pensei no aprendizado das crianças naquele momento, eu pensei na parte burocrática da demanda que eu tinha de cumprir um currículo né, do tempo... eu tinha um prazo e eu dei seguimento... Ai pensei, não, eu quero, eu tenho que pensar que eu não posso pensar na quantidade mas sim na qualidade né? (Professora 1).

Tem-se uma situação, na qual a professora admite ter realizado o ato de refletir sobre sua ação docente, mas, sem perceber, conclui que a realização de uma das etapas do processo de Raciocínio Pedagógico isoladamente não gera evolução no desenvolvimento profissional docente.

Até em sala de aula mesmo a gente acaba falando com mais cuidado né? Passando as informações com cuidado, com mais eficiência, se autoavaliando ali onde você pode melhorar, onde você pode prosseguir em determinadas com determinados recursos e é isso (Professora 3).

Nessa situação, já em discussão sobre os resultados do curso na vida profissional das professoras, a professora diz alcançar eficiência em sua prática pedagógica.

Dessa autoavaliação que a gente faz de estar reconhecendo se a gente está passando o conteúdo de tá entendendo aquilo que você quer passar pros alunos, né? (Professora 3).

A professora enfatiza que, para se alcançar uma prática pedagógica enriquecida de conhecimento e ter um constante desenvolvimento profissional docente, é necessário estudar os mais diversos aspectos que envolvem o Raciocínio Pedagógico do professor.

Inclusive isso tem acontecido na prática, né? No meu dia a dia, depois do eu já tinha até falado com você, né? Foi a partir do curso que eu comecei a ser mais cuidadosa, principalmente nos planejamentos. Né? Antes de você aplicar

determinada aula você se preparar melhor né? Pra uma atividade lúdica numa explicação e tem me ajudado a ser ham estava até comentando com a com a Roseli que foi assim incrível, eu achei maravilhoso o curso, porque fez ter essa percepção, essa visão né? Sobre o nosso trabalho, o nosso cotidiano em sala de aula (Professora 3).

Nessa fala, a professora aponta que o curso a fez mudar positivamente com relação à tomada de decisão em transformação de sua prática pedagógica. De acordo com a professora, o estudo sobre o processo do Raciocínio Pedagógico e os casos de ensino lhe trouxe esclarecimento sobre a atuação docente que antes ela não tinha.

Com a análise dos trechos relacionados ao Raciocínio Pedagógico, é possível constatar que as professoras demonstram um considerável desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico, ao longo do curso de formação. É possível observar nitidamente que as profissionais deixam a angústia de não ter conseguido fazer o que esperavam com relação à sua prática pedagógica, para dialogar sobre o que é preciso fazer, para mudar o contexto de ensino em que estão. Ao final do curso, as professoras já realizavam diálogo sobre alternativas de possíveis soluções aos problemas que, no início, relataram com grande angústia e sofrimento, com evidência de que o fracasso na aprendizagem fosse algo que não poderia ser mudado e carregavam grande pesar sobre esse fato.

7 CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELAS PROFESSORAS

Dos cinco ensaios sobre situações dilemáticas elaborados e discutidos pelas professoras, durante a formação/curso de extensão, dois foram revisados, conforme solicitado no curso. As professoras realizaram estudo do texto Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. No texto, as autoras trazem a referência de Wassermann (1993), para descrever estratégias que orientam a elaboração de casos de ensino. São questões que ajudam as professoras a traçarem seus pensamentos, no momento de descrever, refletir, revisar, questionar e se colocar novamente em uma situação de conflito que viveu em seu exercício de docência.

Diante da escassez de exemplos de casos na literatura da área, a pesquisa traz um rol de possibilidades. Para além da importância de espaço de compartilhamento de experiências, pode-se enfatizar que a construção de um banco de casos de ensino auxilia muito no trabalho com os casos de ensino como instrumento de formação. Vale ressaltar que houve autorização por parte das professoras para divulgar esse material.

Caso de ensino: Professora 4

No mês de junho, a Diretora foi até a minha sala e falou que ia começar com o programa “Mais Alfabetização” e que precisava de uma professora experiente em alfabetização, para iniciar o reforço escolar aos alunos não alfabetizados, em razão de fatores relacionados ao período pós-pandêmico e a prefeitura pagaria uma hora extra por dia. Disse a ela que estava terminando o turno muito cansada, pois a turma, pela heterogeneidade e alunos com muita dificuldade de aprendizagem, exigia muito de mim, que iria pensar no assunto e daria uma resposta depois. Após pensar muito... procurei a diretora e falei que aceitaria mais por solidariedade e não pelo dinheiro. Iria tentar, pois, em meus pensamentos, divagavam por horas indagando por que esses alunos não conseguiam aprender, se realmente era dificuldade de aprendizagem ou de fato não passaram pelo processo ensino-aprendizagem, não tiveram suporte para aprender. Passaram pelo ensino remoto e híbrido. Muitos não assistiram às aulas online, eram as famílias que faziam as atividades enviadas e não retornaram à escola em 2021. No último dia de junho, recebi um número de 12 alunos, sendo nove alunos do 3º ano, três alunos do 4º ano de várias professoras, inclusive quatro alunos meus. Recebi-os com todo o carinho, falei da proposta e objetivos e procurei sensibilizá-los, dizendo que era necessário desejo para aprender e não bastava que alguém desejasse pela gente... Que o desejo precisava vir de dentro de nós, ou seja, de dentro para fora, “Nascer no coração”. Apliquei um ditado, para analisar o processo de escrita e observei que alguns ainda estavam na garatuja pré-silábicos, outros silábicos sem valor sonoro. Os alunos não conheciam letras do alfabeto, o que eram vogais, consoantes, sílabas e palavras. Nem o nome e sobrenome eram capazes de escrever. Como ainda não conheciam o alfabeto totalmente, resolvi iniciar pelo método alfabético ou fônico-sintético, procurei ensinar as crianças

fonemas e letras utilizando cartazes com cada letra. Apresentei todo o alfabeto, na sequência, as vogais e aglutinação de vogais (palavras VV – EU/VVV- UAD). Depois ensinei palavras com consoantes e vogais (CVV – MEU - TEU – SEU), sempre utilizando os cartazes com letras em A4, fazendo o movimento de troca da primeira letra. Consolidada essa etapa, comecei com as consoantes, ensinando em grupo de duas letras por dia (P/M) e silabário dessas letras que eram recortadas e colocadas em um pote. E trabalhando a junção entre a mesma letra (PIPA /MIMO/ MAPA). Desenvolvi esse trabalho por um tempo, adicionando atividades que envolviam as letras trabalhadas. Encerramos o primeiro semestre e veio a frustração, alguns alunos estavam se desenvolvendo, outros não conseguiam aprender. Notei que alguns alunos necessitavam de um outro meio mais rápido para avançar. Nesse momento, resolvi entrar com o método analítico global que é o meu queridinho com o qual sempre trabalhei na primeira série. Apresentei, em um cartaz, o Texto: A Foca Famosa, li com eles, algumas palavras eles já conseguiam ler. À medida que ia lendo, pinteí várias palavras, destacando-as. Os alunos receberam cópia do texto e também pintaram as palavras destacadas. Identificamos quais sílabas apareciam naquela palavra e recebiam a família silábica para colocar dentro do pote. A partir desse dia, começamos a fazer diversas atividades, envolvendo as palavras destacadas, sua formação com o silabário, letra inicial, letra final, número de letras, número de sílabas, caça-palavras, atividades envolvendo a consciência fonêmica, rimas, entre outras. Observei que houve um grande avanço, e nove alunos tornaram-se alfabéticos e são capazes de ler frases e textos curtos. Ainda existe um longo caminho, para consolidar o processo de alfabetização, mesmo porque ainda não se sentem capazes pela falta de confiança em sua autonomia. Três alunos não avançaram o suficiente e agora que estão pré-silábicos. Um aluno (3º ano) resistiu ao atendimento só aparecendo no final, ele demonstra uma dificuldade imensa e autoestima muito baixa, já colocou na cabeça que não é capaz de aprender. E o aluno que mais me preocupa está no 4º ano, autoestima muito baixa, já se conformou com a condição de não saber, vejo que se esforça, mas não retém o que aprende. Ao final, continuo as minhas indagações se existiriam outras formas para ajudar esses alunos a caminhar com mais desejo em busca do seu conhecimento.

Caso de ensino: Professora 1

Neste ano de 2022, tivemos como proposta desenvolver um projeto de leitura no 3º ano com uma coleção de livros unificados para toda a rede. O material utilizado foi da Editora Elo Projeto LER & RELER. Após estruturarmos o nosso trabalho de como desenvolvemos o projeto com os alunos, cada professora deu sequência à proposta. Num determinado dia, combinei com o bibliotecário, para organizar algumas obras literárias de alguns autores conhecidos pelas crianças e planejei trabalhar o gênero Biografia, mas, para chegar à biografia, preparei esse contato antes. Após as crianças lerem algumas obras mais curtas e socializarem o que estavam vendo, convidei-as para retornar à sala de aula e propus uma roda de conversa. E nessa roda fui direcionando a conversa sobre as obras e encaminhei até que chegássemos aos autores. Se eles já haviam ouvido falar, como será escrever uma história para crianças, se eles achavam que eram conhecidos por muitas pessoas, será que eles tinham filhos, se eram casados, se estavam vivos, quantos anos tinham, se escreveram outros livros, etc. Cheguei então ao meu objetivo de apresentar que há um gênero textual que conta sobre a vida das pessoas e trabalhamos a

Biografia de Maurício de Sousa que era um dos autores que tinham obras na biblioteca da escola. Exploramos ao máximo o texto oral e, em seguida, consolidamos por escrito. Nesse dia, para complementar, solicitei de “Para Casa” a pesquisa da biografia de Monteiro Lobato com algumas perguntas para responderem após a pesquisa. No outro dia, após retornarmos ao gênero estudado no dia anterior, fazer a correção do Para Casa, fui então dar sequência à aula e ao projeto de leitura, entregando as maletas da semana com o livro “Vó para toda hora” de Paula Thompson e explicar que, além da leitura do livro, a proposta era fazer uma Biografia da Vó. Nesse momento, um dos alunos começou a chorar e sem entender, consolei-o, falei para se acalmar e falar o que tinha acontecido, o motivo do choro, que estávamos todos sem compreender. Então, quando acalmou, disse que, durante a pandemia, havia perdido sua avó, que estava com saudades, que nunca mais iria vê-la e que estava com muito medo de também perder a sua mãe. Nesse momento, dei-lhe um abraço e disse para se acalmar. Convidei toda a turma para fazermos uma rodinha. Coloquei-o perto de mim e começamos uma roda de conversa. Terminei de ouvi-lo, deixei que falasse dos seus sentimentos, das angústias que estavam o deixando fragilizado. Nesse momento, alguns colegas começaram a chorar por ter vivenciado algo parecido e outros por solidariedade, emoção em ver o coleguinha sofrendo, todos se solidarizaram com o colega. Estendi a conversa aos demais que também relataram suas perdas. Um dos colegas fez o comentário de que quem chora é fraco. Abordei falando que quem chora é sensível e não fraco e que todos nós choramos, principalmente quando perdemos alguém que amamos tanto. Após todos falarem, concluí com as crianças que realmente passamos por essas situações em nossa vida, é fato e que não era só ele, que todos nós já perdemos alguém que amamos muito. Acabei citando também as minhas perdas para tentar consolá-lo de que não era somente ele e outros colegas e que a professora também já havia passado por situação semelhante. A partir daí, fiz uma provocação para que ele refletisse e que também servisse para os outros como: “Que você precisa para sua vida ser feliz”? Deixei que falasse e complementei. Você precisa estar mais perto das pessoas que ama, curtir sua mãe, ser uma criança obediente, educada, vir pra escola, ter uma religião, etc. Esse episódio foi longo e, nesse dia, não consegui executar o que havia planejado pela necessidade que se fez presente. Consequentemente nos planejamentos seguintes abordei assuntos sobre: família, amor, aceitação, empatia, por meio de gêneros textuais diversificados.

Algumas provocações para o debate com professores em contexto de formação continuada:

a) Vamos pensar no caso de ensino da professora 4:

Dos dilemas que ela apresentou, como você a auxiliaria com as demandas apresentadas pelos estudantes?

- Na sua opinião, qual o método de alfabetização mais adequado para fazer o estudante avançar? Quais estratégias utilizaria?

b) Vamos pensar no caso de ensino da professora 1:

Quais seriam os caminhos possíveis de serem preparados para a abordagem do tema? Será que poderia ser feito algo antes de apresentar a proposta, tendo em vista a realidade dos estudantes e o contexto de pandemia que vivenciaram?

- Que você faria em seu lugar? Quais as possibilidades de encaminhamento e revisão ou continuidade do planejamento considerando as especificidades da turma e do conhecimento/conteúdo a ser aprendido?

Algumas reflexões sobre os casos apresentados:

Ao analisar esse caso de ensino da Professora 4, constata-se que ela buscou por variados métodos de alfabetização para alcançar a aprendizagem dos estudantes.

Força de vontade, responsabilidade e dedicação são palavras que descrevem a atitude dessa professora. Ela se mostra disposta a refletir sobre outras estratégias que poderiam ser utilizadas na situação citada e demonstra preocupação em melhorar cada vez mais como profissional.

Vale ressaltar que as pesquisas mais recentes sobre alfabetização apontam que há a necessidade de que o ato alfabetizar ultrapasse um aspecto mecânico. De acordo com Ferreiro (1990), a silabação não traz o sentido que faz compreender o que se lê. Nesse sentido, não gera aprendizagem. Segundo Ferreiro (1990, p. 102), “é necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a língua escrita. É necessária a formação para compreender as respostas e as perguntas das crianças”. Nesse contexto, enfatiza-se o que a autora aponta quando afirma que as crianças criam uma série de hipóteses sobre a língua escrita. O docente precisa ter consciência dessas hipóteses, saber o que a criança sabe e/ou não sabe (Ferreiro, 1990).

Já no caso de ensino da Professora 1, observa-se que ela se mostrou surpresa, ao ter que redirecionar os diálogos que estavam acontecendo no momento de ensino-aprendizagem, para um viés emocional. É interessante observar que o que antes era uma situação problemática, uma situação inusitada, tornou-se um pressuposto para uma discussão envolvendo um tema transversal. Enfatiza-se que a discussão que passou a ser trilhada é um tema importante a ser trabalhado na educação, porém é pouco trabalhado nas escolas. É importante destacar que a professora se mostrou profissional docente competente no momento em que acolheu a necessidade do estudante naquele momento.

Diante dos casos de ensino relatados, pode-se constatar que as situações descritas foram acontecimentos que, de certa forma, atingiram as professoras no campo intelectual e emocional.

A formação Didática nos anos finais do Ensino Fundamental: os casos de ensino como suportes para o aprimoramento das práticas pedagógicas fizeram vir à tona uma lembrança que as professoras tinham se distanciando. Nesse sentido, pode-se pensar que esse momento se tornou a oportunidade de as professoras se lembrarem da situação, refletirem sobre ela e compartilharem com colegas a experiência vivenciada. De acordo com Alarcão (2003, p. 52):

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que normalmente é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos, só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da atividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Portanto os casos de ensino são considerados instrumentos de formação, que levam o professor a buscar por uma vasta área de conhecimentos, principalmente ao se tratar de conhecimento pedagógico do conteúdo. A formação docente, pautada na utilização de casos de ensino, pode se tornar uma formação significativa para os docentes, à medida que se referem a situações que, de certo modo, sensibilizam-nos, algo que os afeta emocionalmente. Como nos aponta Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Acredita-se que não seja possível pensar em educação sem pensar a significação e resignificação por aqueles que estão envolvidos no processo de educar, ensinar e aprender.

8 PRODUTO EDUCACIONAL – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E OS CASOS DE ENSINO

Título: Didática Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental: Os Casos De Ensino Como Suportes Para o Aprimoramento Das Práticas Pedagógicas

Organizadoras: Profa. Mestranda Francine de Souza Rezende e Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima (Orientadora)

Objetivo: Fomentar o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, no contexto da alfabetização, considerando o uso dos casos de ensino como dispositivo formativo.

Carga horária: 20H (10 horas de encontros presenciais e 10 horas de estudos dirigidos não presenciais)

Público: Professores (as) que atuam do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental

Cronograma e atividades a cada encontro

<p>1º encontro 09/11/2022: Introdução ao tema: Didática e o trabalho com casos de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recepção das professoras; ● Apresentação das pesquisadoras; ● Apresentação das professoras; ● Esclarecimento sobre o curso de extensão; ● Diálogo sobre o motivo das professoras terem se interessado pelo curso; ● Leitura sobre um caso de ensino e discussão.
<p>2º encontro 16/11/2022: Análise e discussão de referencial teórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do texto de Lee Shulman: Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma; ● Dialogar sobre o conhecimento específico do professor; ● Sugerir que as professoras façam um ensaio sobre alguma situação dilemática que tenham experienciado em sua carreira profissional.
<p>3º encontro 23/11/2022: Análise casos de ensino e desenvolvimento de casos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação e diálogo sobre o texto: Como fazer o conhecimento do aluno avançar de Telma Weisz; ● Leitura e discussão sobre os ensaios de situações dilemáticas solicitados no encontro anterior; ● Demanda de estudo em casa: estudo sobre o texto: Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Depois de estudar o texto, visitar o ensaio e complementar com as informações e reflexões que forem necessárias, tornando-o um caso de ensino.
<p>4º encontro 30/11/2022: Socialização dos casos de ensino elaborados pelo grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo sobre o texto: Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami; ● Diálogo sobre os casos de ensino produzidos pelas professoras, reflexão conjunta sobre os casos de ensino elaborados pelas professoras.
<p>5º encontro 07/12/2022: Ganhos e possibilidades de encaminhamentos na prática docente e ação didática; Encerramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão sobre o curso: aprendizagens conquistadas; ● Avaliação: opinião das professoras que participaram do curso: o que poderia ser melhorado; ● Realização das entrevistas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do uso dos casos de ensino como estratégia de qualificação da docência e da didática por professores da educação básica e pública e como objetivos específicos: analisar as potencialidades do uso dos casos de ensino no processo de formação de professores, identificar as contribuições do uso dos casos de ensino para o desenvolvimento do pensamento e postura didática, elaborar proposta de formação com o uso dos casos de ensino com foco na didática. Realizou-se uma pesquisa com professores do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica de Ensino (rede municipal de Lavras). A pesquisa se deu por formação em contexto, mais especificamente uma formação continuada, por meio de curso de extensão, que considerou os casos de ensino como suporte para a qualificação da Didática e da docência.

O levantamento bibliográfico realizado, ao longo desta pesquisa, evidenciou que os casos de ensino têm sido estudados em nosso país desde o início dos anos 2000, mas que o tema ainda é pouco expandido, o conhecimento entre os professores sobre esse mecanismo ainda é escasso. Os estudos desta pesquisa, com base em Mizukami e Reali (2002), Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Shulman (1987, 1992, 2002) e Wassermann (1993), evidenciam que os casos de ensino se mostraram um instrumento eficaz, para a qualificação da Didática e da docência e podem ser utilizados como instrumentos enriquecedores na relação entre teoria e prática no contexto de uma formação docente tanto individual quanto coletiva.

Com a formação em contexto, foi possível enfatizar que uma formação docente, pautada na utilização de casos de ensino como suporte para o aperfeiçoamento da Didática e da docência, fez-se com que, para além das contribuições já citadas, encontradas por meio do estudo dos autores citados, foram encontradas contribuições relacionadas ao bem-estar do docente, pois pode-se perceber que, a partir do momento em que professores passam a utilizar casos de ensino como suporte de análise, reflexão e busca por superação de desafios encontrados na prática docente, no processo de ensino-aprendizagem, sentem-se menos angustiados, ao trabalharem situações vistas como falhas na ação docente. Ao longo da formação realizada, o diálogo conjunto sobre casos de ensino levou à troca de conhecimentos e aproximação entre pares da mesma profissão. O estudo com casos de ensino fez ainda com que as professoras se sentissem acolhidas, ao constatar relação entre o que vivenciam em sala de aula e o que estudaram durante a formação, o que as coloca em posição de participantes e mediadoras da formação e não apenas espectadoras que somente estão aprendendo, mas que estão também compartilhando o seu saber.

Nesse sentido, a formação realizada, com base na utilização de casos de ensino como aporte para qualificação da prática pedagógica, tornou-se um momento de aprendizagem prazerosa, pois as professoras se sentiam acolhidas, realizavam análise e reflexão sobre sua prática pedagógica, buscavam superação dos desafios encontrados em sua profissão, compartilhavam e absorviam novos conhecimentos.

Constatou-se com a pesquisa que a relação entre a didática e a docência envolve aspectos que não dicotomizam teoria e prática. Portanto os casos de ensino são considerados instrumentos de formação, que levam o professor a buscar por uma vasta área de conhecimentos, principalmente ao se tratar de conhecimento pedagógico do conteúdo. A formação docente, pautada na utilização de casos de ensino, pode se tornar uma formação significativa para os docentes, à medida que se referem a situações que, de certo modo, sensibilizam-nos, afetam-nos emocionalmente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, I. Refletir na prática [ago. 2002], Denise Pellegrini. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 17, n. 154, p. 45-47, 2002.
- ALMEIDA, P. C. A. de *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 130-149, 2019.
- AMBROSETTI, N. B. *et al.* Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 128 p.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. 103 p.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009. 285 p.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

LIBÂNEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 2014.

LIMA, F. de P. M.; LIMA, D. R. P.; PASSOS, L. A. O uso dos casos de ensino nos processos de indução à docência de professores iniciantes. *In: ZWIEREWICZ, M. et al. (org.). Pesquisa com intervenção experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México*. Caçador: EdUNIARP, 2019. p. 347-353.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C.; RUIZ, C. M.; MORENO, M. S. **El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes**. 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966661_El_conocimiento_de_casos_en_el_discurso_de_los_profesores_principiantes. Acesso em: 30 maio 2022.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-10, set. 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. 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.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: Edufscar, 2002. 347 p.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino como ferramenta de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, n. 4, p. 382-400, 2008.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

RODGERS, C. Defining reflection: another Lookat John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, London, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SARTORI, G. D. **No espaço-tempo da brincadeira no Programa Curumim/SESC São Carlos: crianças e adultos, saberes em relação.** 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática.** Campinas: Autores Associados, 2018. 216 p.

SHULMAN, J. *et al.* Case writing as a site for collaboration. **Teacher Education Quarterly**, San Francisco, v. 17, n. 1, p. 63-77, 1990.

SHULMAN, J. H. Happy accidents: cases as oportunities for teacher learning. *In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 2002, New Orleans. **Proceedings** [...]. New Orleans, 2002.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: nova série**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SHULMAN, L. 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.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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

WILSON, S. M.; SHULMAN, L.; RICHERT, A. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. *In: CALDERHEAD, J. (org.). Exploring teachers' thinking.* London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

WINTER, E. M.; FURTADO, W. **Didática e os caminhos da docência.** Curitiba: Intersaberes, 2017. 420 p.