

# O USO DE CASOS DE ENSINO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE

Francine de Souza Rezende<sup>1</sup>  
Francine de Paulo Martins Lima<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar o uso dos casos de ensino em uma disciplina de um curso de Pedagogia e suas contribuições para o processo de reflexão e profissionalização de professores ainda no contexto da formação inicial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo, a qual utilizou-se como fonte de coleta de dados os registros e notas de aula da pesquisadora, bem com os relatórios finais/pastas de estágio de 10 estudantes em que continham evidências das percepções sobre o usos dos casos de ensino ao longo da disciplina de Práticas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. São aportes teóricos deste estudo Mizukami (2000, 2002, 2004), Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Nóvoa (2017) e Almeida et al. (2019). A análise dos registros de aula e dos relatórios de estágio/pasta, nos permitiu constatar que o uso dos casos de ensino permitiu ganhos aos estudantes no que se refere à aprendizagem da docência e dos aspectos que cercam o fazer pedagógico e ao desenvolvimento de uma postura profissional. Observou-se a valorização da reflexão sobre a prática pautada em referenciais teóricos que auxiliassem a análise dos casos de ensino e dos episódios neles retratados e que estavam associados ao contexto da sala de aula e da escola. Ficou evidente a articulação entre a teoria e prática profissional e docente, com ênfase nas considerações acerca do ato de ensinar, à valorização da formação docente e da reflexão sobre a prática pedagógica. Foi possível observar indícios de desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas futuras professoras, ampliando as formas de pensar, ser e estar na profissão em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Casos de Ensino. Formação Docente. Curso de Pedagogia.

## 1 INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios que cercam a formação inicial de professores no Brasil, entre eles está a busca pela articulação teoria e prática na aprendizagem da docência, ainda ao longo da formação inicial. A preocupação com uma formação situada e

---

<sup>1</sup> Graduanda do 9º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas - FORPEDI (UFLA/CNPq)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela PUC-SP e Docente da área de Didática e estágios do Departamento de Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI (CNPq/UFLA).

articulada ao contexto profissional também tem se revelado como um ponto a ser considerado como primordial para uma formação de qualidade entre outros aspectos. Autores como Nóvoa (2017), Canário (1998) e Marcelo (2009) corroboram com essa ideia e argumentam que as ações desenvolvidas ao longo da formação inicial devem seguir na direção de uma formação em contexto em que são privilegiadas a aproximação do futuro professor com o contexto de trabalho.

Autores como Shulman (1986), Mizukami (2000, 2002, 2004), Nono (2005), Nono e Mizukami (2002) há alguns anos vem discutindo as possibilidades de se pensar a formação docente de forma contextualizada e apoiada no “chão da escola”. A fim de aproximar a teoria e a prática na formação docente e qualificar os processos formativos de forma que culminem na formação de bons professores, os autores propõem o uso de casos de ensino com uma estratégia formativa relevante. Os referidos autores consideram os casos de ensino como instrumentos importantes para a profissionalização da docência e impulsionam a busca por uma pesquisa inovadora acerca do tema, visto que a escrita de casos de ensino tem se tornado cada vez mais emergente quando se trata da profissionalização do trabalho docente.

Mas afinal, como os casos de ensino podem colaborar com a formação docente? Como os casos de ensino colaboram para o raciocínio pedagógico do professor? Como os casos de ensino podem ser instrumentos para a profissionalização de professores na formação inicial?

É nesse contexto que se insere a temática desta pesquisa, cujo objetivo é o de investigar o uso dos casos de ensino em uma disciplina de um curso de Pedagogia e suas contribuições para o processo de reflexão e profissionalização de professores ainda no contexto da formação inicial.

Para tanto, delineou-se como percurso metodológico o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, a qual utilizou-se como fonte de coleta de dados os registros e notas de aula da pesquisadora, bem com os relatórios finais/pastas de estágio de 10 estudantes em que continham evidências da percepções sobre o usos dos casos de ensino ao longo da disciplina de Práticas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. São aportes teóricos deste estudo Mizukami (2000, 2002, 2004), Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Nóvoa (2017) e Almeida et al. (2019).

O interesse pelo tema de pesquisa parte da minha vivência no percurso do curso de Pedagogia, onde durante o oitavo período pude cursar as disciplinas de Práticas nos

anos iniciais do Ensino Fundamental e de Estágio nos anos iniciais no Ensino Fundamental, as quais me proporcionaram vivenciar experiências de relação teoria e prática por meio do uso de casos de ensino. Nesse momento considerei pertinente e interessante essa estratégia para a formação docente e foi daí que decidi investigar sobre o tema. A análise documental está pautada no estudo de 10 relatórios finais/pastas do estágio de estudantes que cursaram essas disciplinas ao longo de 2018 e 2019. Nesse sentido, a análise realizada se aproxima de minha pessoa, na medida em que exponho minha experiência pessoal e estudo as experiências de outros colegas que passaram pela mesma situação, o que permite a reflexão sobre os processos vivenciados e a articulação de pensamentos e aprendizagens.

## **2. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A IDEIA DE UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO**

Enfatizar a relação entre teoria e prática como aspecto fundamental nos estudos sobre formação do pedagogo não quer dizer que de certa forma a prática esteja presente na teoria, quer dizer que a prática precisa estar articulada a teoria. Se há recusa a esta articulação há recusa a própria Pedagogia (CRUZ, 2012).

Ao seguir alguns estudos realizados no campo da relação entre teoria e prática, Garcia (1999) nos mostra algumas concepções denominadas “orientações conceituais na formação de professores”. Essas orientações se relacionam com os dois modelos de formação de professores na atualidade. Um deles é o modelo da racionalidade técnica. Neste modelo a formação inicial de professores é vista como a fase essencial na formação e o conhecimento está localizado na teoria e na ciência. Isso resulta na ministração dessas disciplinas em primeiro plano e as habilidades no desenvolvimento da teoria na prática passam consideradas em um segundo plano como consequência da teoria. Nota-se que neste modelo o conhecimento teórico se sobrepõe ao prático, o que gera uma dicotomia entre a teoria e a prática. Trata-se de uma perspectiva que influencia significativamente a organização e realização de propostas curriculares na formação de professores (SANTOS, 2014).

A fim de superar o modelo da racionalidade técnica, outro modelo surge, o qual alguns pesquisadores denominaram de “epistemologia da práxis”. Nessa perspectiva, há

a valorização da relação teoria e prática, sendo essa relação compreendida como essencial ao aprimoramento da formação de professores. Nessa direção,

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Nessa direção, Nóvoa (2017) propõe a superação da perspectiva da racionalidade técnica e reafirma o lugar de uma formação docente que tem como base a epistemologia da prática. Para o autor, é necessário pensar em uma formação docente que possa se configurar como transformadora, que não se renda às ideias e base mercadológicas que cercam e precarizam a educação e o processo formativo.

Segundo Nóvoa (2017), é preciso reconfigurar a lógica da formação docente em uma perspectiva de transformação e de admissão de mudança. Para o autor, o primeiro passo é admitir e reconhecer a existência de um problema. Das iniciativas que buscam um novo caminho para a formação de professores, a formação profissional em uma perspectiva de desenvolvimento profissional seria a mais interessante, tendo como objetivo a formação para a profissão.

Nesse sentido, torna-se importante a valorização na preparação, na entrada e no desenvolvimento profissional da docência, o que segundo Nóvoa (2017, p. 7)

[...] leva-nos a valorizar o continuum profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Mas obriga-nos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas? (NÓVOA, 2017, p. 7).

As indagações apresentadas por Nóvoa (2017) indicam a necessidade de reflexão sobre os aspectos que compõem ou deveriam compor a formação docente. O autor defende a necessidade de um novo lugar institucional em que tal formação docente

esteja apoiada para além dos fundamentos e teorias veiculadas na e pela universidade a as diversas realidades que configuram o campo docente. Essa discussão nos leva a pensar que é preciso ter um diálogo e um equilíbrio que favoreça a presença da universidade na escola e da profissão no ambiente da formação, reafirmando a necessária articulação entre a universidade e a escola de educação básica na formação docente. Só conseguiremos alcançar esses feitos se houver convergência e colaboração.

A formação docente inicia-se antes mesmo de entrarmos na graduação, aprendemos o que é ser professor ainda nos bancos escolares. Adentramos a universidade com pré-concepções sobre o que é educação, o que é ser professor ou ainda escola. Tais concepções vão aos poucos se reconfigurando e se ampliando a medida em que temos contato com referenciais teóricos que permitem pensar sobre a docência e seu exercício. Somam-se às orientações e reflexões que se dão no dia a dia da universidade e na aproximação com a prática profissional no contexto da escola em que encontram-se os professores experientes que acabam por se tornar co-formadores de professores. Para Nóvoa (2017) é nesta situação que se encontra o segredo da formação inicial dos professores.

Nessa direção, compreendemos que é urgente a ampliação de espaços de formação compartilhado entre a universidade e a escola de educação básica, de forma que os professores da educação básica possam se perceber como formadores, reconhecendo o seu valor como elaboradores de conhecimento sobre a profissão, em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa, superando a ideia de que as escolas são espaços de experimentos e aplicações. Trata-se de reafirmar a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo (2009) a palavra desenvolvimento se relaciona adequadamente a formação docente no momento em que o professor é concebido como profissional do ensino. O desenvolvimento profissional docente refere-se à curiosidade que o professor possui acerca da turma, dos interesses que cercam o ensino e do diálogo com colegas experientes. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como a ação constante de reflexão, formação de objetivos e a procura por possíveis soluções.

Marcelo (2009) aponta que a identidade profissional evidencia que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo. Desse modo, a identidade profissional nos remete a pergunta “quem eu quero ser?” e não a “quem sou eu neste momento?”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente se

relaciona com identidade profissional na medida em que se leva em consideração o que significa ser um professor.

Canário (1998) aponta que a configuração tendencial da profissionalização do professor se divide em quatro dimensões principais.

- *O professor é um analista simbólico*, visto como “solucionador de problemas”, não como um indivíduo que “carrega” verdades absolutas, mas como um profissional questionador criticamente.
- *O professor é um artesão*, visto como reinventor de práticas e também aquele que pensa que tudo “pode ser útil”.
- *O professor é um profissional da relação*, nesta dimensão o professor é entendido como aquele que aprende ao se relacionar com os estudantes,
- *O professor é um construtor de sentido*, o professor não é visto como um transmissor de informação, mas como um “construtor de sentido”, considerando que esta construção de sentido é realizada pela história “cognitiva, afetiva e social” de cada indivíduo.

Corroboramos as ideias apresentadas por Canário (1998) acerca das características necessárias ao professor no século XXI, pois nos permite avançar não só na admissão da necessária articulação teoria e prática na formação de professores, mas essencialmente na escola e na profissão como ponto de reflexão, questionamento e elaboração de conhecimento sobre a profissão, de forma a romper com as práticas tradicionais no contexto da formação docente, seguindo na direção de mudança profunda de modo em que seja possível articular a formação as práticas profissionais, ou seja, alinhar e entrecruzar a formação à escola.

Dito isso, ao longo da formação inicial de professores diferentes podem ser as estratégias a serem utilizadas para uma formação em que estejam presentes de forma articulada a universidade e a escola, em uma perspectiva de formação centrada no contexto profissional, entre elas está o uso dos casos de ensino.

## **2.1 Os casos como estratégia formativa**

Mesmo com as pesquisas já realizadas sobre a educação, ainda prevalece uma pergunta: o que é preciso saber para se ensinar e como alcançar as aprendizagens efetivas dos alunos? De acordo com Mizukami (2004) diferentes pesquisadores

consideram o conhecimento que o professor tem do aluno, das teorias, das metas educacionais, entre outros. Isso tem contribuído para o pensamento de como se aprende a ser professor. Atualmente, tem-se demonstrado uma necessidade de desenvolver pesquisas explicativas as quais mostrem as limitações e avanços encontrados nesta área. As pesquisas com foco nas ações dos professores e dos alunos no ambiente escolar favoreceram os estudos da área na medida em que tais pesquisas apontaram que o comportamento do professor poderia ser relacionado ao desempenho do aluno. A partir da década de 80 se começa a desenvolver estudos sobre o “pensamento” e o “conhecimento do professor”, o que levou a superação de alguns equívocos realizados em pesquisas até então. Esses estudos apontam que o pensamento do professor envolve reflexão, tomada de decisões, entre outros. Desse modo considerou-se evidente a relação entre o pensamento do professor e suas práticas em sala de aula. Sendo assim, as pesquisas realizadas antes da década de 80 ignoram um aspecto importante no cotidiano da sala de aula: o que os professores ensinavam nas disciplinas específicas. Não se tinha estudos sobre como o conteúdo específico se transformava no aprendizado (MIZUKAMI, 2004).

Na mesma década, na Universidade de Stanford, ao buscar reconhecimento para os conhecimentos primordiais no ensino, Lee Shulman (1986) e colaboradores têm nos trazido grandes contribuições para a formação de professores. Dentro desses estudos está o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge – PCK) e também os “processos de ação e raciocínio pedagógicos” que são categorias teóricas de conhecimento docente que trazem grande contribuição para os campos da didática e formação de professores (ALMEIDA et al., 2019).

Nessa direção, Shulman (1986) propôs três categorias teóricas de conhecimento contidas no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Dessas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo ganhou mais destaque. Para Shulman essa teoria se sobressaiu pelo motivo de ela consistir “nos modos de planejar e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações” (ALMEIDA et al., 2019, p. 5). Essa categoria também está ligada a compreensão realizada pelos professores, de como se pode facilitar a aprendizagem sobre um determinado conteúdo específico, além de conhecer as concepções equivocadas dos estudantes. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo origina-se da prática docente, o que torna esse conhecimento

exclusivo aos professores. Compreender como o conhecimento pedagógico do conteúdo é constituído nos professores integra sua relação com o modelo dos processos de ação e raciocínio pedagógicos formulados também por Shulman (ALMEIDA et al., 2019).

Os processos de ação e raciocínio pedagógicos esclarecem como os conhecimentos docentes são ativados, articulados e construídos na prática. Este modelo aborda os conhecimentos que são adquiridos, formados durante o processo do ato de ensinar e aprender. É um modelo que se divide em seis processos relacionados ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Os termos compreensão e nova compreensão se dão devido à formação de uma nova compreensão do processo de ensino. A nova compreensão é o resultado final do processo de análise do ensino. Para chegar ao ciclo citado houve inúmeras pesquisas que analisaram a transformação de aprendizes em professores (ALMEIDA et al., 2019). O modelo aqui enfatizado segundo é denominado por Shulman de raciocínio pedagógico, que por sua vez aborda justamente esse processo de conhecimento de como ensinar.

A compreensão no início do processo de análise se dá pelo motivo de que todo ato de ensino parte de uma compreensão. O professor precisa compreender a matéria para que ele crie condições a fim de alcançar a aprendizagem na maioria de seus alunos. Segundo Wilson, Shulman e Richert (1987, p.104 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 5).

Quando você aprende a ser professor, você deve aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso irá afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender a matéria”.

A compreensão gera um desafio no professor: como conseguir ensinar de várias maneiras. É preciso pensar em diversas alternativas (ilustrações, exemplos, músicas, entre outros) que considerem as inúmeras formas que os alunos possam aprender.

A transformação é o segundo processo abordado no modelo do raciocínio pedagógico, pois para Shulman fatos e ideias compreendidas precisam ser transformados para depois serem ensinados. Na transformação há a subdivisão de cinco subprocessos que levam de fato há uma intervenção:

a) “preparação”, que envolve uma interpretação crítica e especializada de textos e materiais, tendo em vista criar as condições necessárias para que os alunos aprendam; b) “representação”, que envolve a identificação de modos alternativos de se apresentarem os conteúdos aos alunos, empregando analogias, metáforas, exemplos, explicações,

dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, diferentes tipos de mídia, etc., construindo, assim, pontes entre as muitas compreensões do professor e aquelas que se deseja que os alunos constituam; c) “seleção”, relativa às escolhas do professor acerca de como conduzirá as atividades de ensino, tendo por base o repertório representacional que já foi anteriormente identificado e escolhido; d) “adaptação”, que diz respeito ao processo de adequar os aspectos básicos de organização e manejo da sala de aula às características dos alunos, de turmas e de contextos específicos (SHULMAN, 1987 *apud* ALMEIDA et al., 2019, p. 9).

Esses subprocessos consistem em um plano, ou seja, trata-se de um ensaio para uma prática que ainda não aconteceu, que irá se efetivar na instrução. A instrução envolve a observação do professor no momento em que ele tem que lidar com os alunos, nas explicações e todos os outros aspectos que podem ser observados durante o ensino na sala de aula. O processo seguinte é a avaliação, que consiste na tomada de decisão sobre a instrução. Vale ressaltar que a avaliação pode ocorrer durante a depois da instrução. A reflexão se dá pela análise crítica que o professor efetua sobre sua prática pedagógica. A nova compreensão é o resultado final deste percurso realizado, é uma compreensão enriquecida por experiências e propósitos (ALMEIDA et al., 2019).

Na mesma época em que Shulman cria o modelo de raciocínio pedagógico, os casos de ensino passam a ser apontados pelo autor como instrumentos importantes na formação docente. Os casos de ensino foram criados para obter análises importantes nos estudos sobre o ensino (MIZUKAMI, 2004). Desse modo, os casos de ensino são elementos a serem analisados dentro das teorias e princípios de ensino aprendizagem estudados e criados, assim como se integram no processo do raciocínio pedagógico. Segundo Shulman,

Conhecimento de caso é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. À despeito 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, p. 11 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 8).

Para esse pesquisador há inúmeros contextos que explicam a importância dos casos de ensino, eles podem ser importantes instrumentos na formação da docência e no estímulo ao ensino efetivo.

Ainda não há na formação inicial uma manifestação de compartilhar experiências e saberes pelos casos de ensino, não há uma partilha e um arquivamento de casos de ensino que possam ser acessados por professores quando passam por uma situação de conflito. Mizukami (2000) aponta que os casos de ensino podem auxiliar futuras professoras a se sentirem confortáveis no que para elas seria um ambiente estranho, a evitar certos equívocos, e ainda ampliar suas experiências e conhecimentos sobre as estratégias de ensino. Sendo assim, a importância dos casos de ensino está no compartilhamento ou não de situações complexas vivenciadas pelos professores em seu dia a dia. Alguns mostram como lidar com determinadas situações, relatam conflitos sobre a atuação docente e sua relação com o sujeito estudante, quais problemas podem surgir no decorrer das aulas. É pelo caso de ensino que a evidência do que é ser professor na prática educacional é efetivamente registrada, a sua extensão e sua complexidade. Nono e Mizukami apontam que

Os casos de ensino e métodos de casos adquirem importância uma vez que apresentam potencial como instrumento de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 73).

Nessa direção, ao documentar suas experiências e conhecimentos, os professores estarão gerando uma grande valorização a profissão da docência, visto que os casos de ensino serão publicamente compartilhados, o que acarreta na certeza da necessidade de formação continuada. Para Perrenoud (2002) os professores passam a ter uma consciência mais efetiva de suas ações quando estes registram e analisam suas práticas.

Além do exposto, os casos de ensino de ensino ganham destaque por permitem ainda estudos em várias temáticas e sobre diversas áreas do conhecimento; além disso, podem servir para a elaboração de novos casos.

Mizukami (2002) destaca que quando o professor constrói e analisa um caso, ele recorre aos conhecimentos adquiridos durante toda a sua vida, isso abrange trajetória pessoal, escolar e profissional. Nessa direção, Castro (1995) considera os casos de ensino como instrumento de investigação de diversos conhecimentos em que os professores iniciantes se fundamentam quando ensinam conteúdos específicos.

Wilson, Shulman e L. Richert (1987 apud MIZUKAMI 2004) apontam que para que os alunos entendam o conteúdo abordado, os professores precisam possuir um conhecimento do conteúdo específico que contemple um conhecimento de como ensinar

tal conteúdo de maneira que os estudantes entendam. Para que isso aconteça os professores precisam se debruçar sobre os conteúdos que irão ensinar e assim conseguir representar tal conteúdo de maneira que facilitará o entendimento dos alunos. Para além disso, para que o professor alcance esse momento, ele precisa considerar ao planejar suas aulas outros conhecimentos, como o nível de aprendizagem dos estudantes e o conhecimento do currículo. Nessa perspectiva, Grossman, Wilson e Shulman,

destacam quatro dimensões do conhecimento do conteúdo específico que devem orientar o ensino dos professores e suas escolhas. Tais dimensões incluem: conhecimento do conteúdo (informações, princípios, conceitos); conhecimento substantivo (estruturas ou paradigmas usados para orientar a pesquisa no campo do conhecimento), conhecimento sintático (modos pelos quais novos conhecimentos são introduzidos e aceitos no campo); crenças sobre a matéria (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989 *apud* NONO, 2005, p. 57).

Grossman, Wilson e Shulman (1989, *apud* NONO, 2005, p.57) diferenciam conhecimentos e crenças em duas situações: as crenças são muito mais subjetivas, estão relacionadas às vivências pessoais. As crenças sobre os conteúdos específicos são tão influenciadoras quanto outras crenças que os professores possuem, como a crença sobre a aprendizagem. Os professores precisam perceber que possuem e como são suas crenças, para que possam analisá-las, identificando como elas influenciam nos conteúdos que ensinam. Se tal processo não ocorrer, a influência dessas crenças pode gerar uma grande redução de informações importantes sobre os conteúdos específicos a serem ensinados (NONO, 2005).

Shulman (1989 *apud* NONO, 2005) considerou três tipos de conhecimentos que são desenvolvidos na formação profissional docente: *conhecimento pedagógico geral* (está relacionado aos conhecimentos sobre os alunos, ao manejo de classe e a escola em que atua), pelo *conhecimento do conteúdo específico* (está relacionado a construção do conhecimento sobre determinada área) e pelo *conhecimento pedagógico do conteúdo* (visto como uma união entre o conhecimento de uma determinada área de conhecimento e o conhecimento do modo de ensinar). Este conhecimento é desenvolvido pelo professor quando este tenta ensinar um determinado tópico. O professor dá um valor extra a este conhecimento, pois, a finalidade deste é a compreensão pelas crianças; melhor explicitando, o professor busca as melhores formas de representar seus pensamentos aos estudantes.

Nono (2005) aponta que as definições de casos de ensino afirmam a necessidade do mesmo representarem a realidade, sendo assim, é possível atuar em casos que simulem a realidade. É importante destacar que nem toda narrativa referente ao espaço escolar se trata de um caso de ensino, não é simplesmente fazer um relato. Um caso de ensino não é um modelo a ser imitado, não é uma simples narrativa de como a aula foi conduzida. O relato de um caso vai além, pois considera qual era a tensão ali presente, é um instrumento que pode colaborar com os professores em suas análises, além de gerar diversas interpretações, resoluções de problemas e tomada de decisões. Shulman (1992 *apud* NONO, 2005) acentua que em um caso de ensino é preciso ter informações sobre o contexto (como é a escola, comunidade, os estudantes, o currículo), sobre a relação do que se ensina naquele momento com o contexto curricular; sobre todas as ações palavras e sentimentos do docente durante a situação descrita, qual a reação dos alunos e análise do caso desenvolvido a partir de teóricos. Nessa direção, elaborar um caso de ensino pressupõe critérios específicos de tal forma que ele possa de fato convergir em um processo de reflexão sobre e da prática pedagógica.

## **2.2 A elaboração de casos de ensino**

Wasserman (1993 *apud* NONO, 2005) propõe uma sequência de estratégias para a escrita de casos de ensino:

- Escolher um incidente crítico: vários momentos podem ser vistos como incidentes críticos, são momentos que exigem do professor certo conhecimento profissional, são momentos que apresentam um dilema e que causam confusão no professor;
- Descrever o contexto: trata-se de quais os eventos que causaram o incidente, isso pode colaborar para que o professor reflita sobre o contexto de incidente;
- Identificar os contextos do incidente: é preciso descrever quais são os personagens e quais seus papéis na situação;
- Revisar a situação e a forma de como agir diante dela: descrever o que aconteceu, quais as possíveis decisões a serem tomadas diante da situação e como agiu, o que levou a tomar determinada decisão;
- Examinar os efeitos de suas atitudes: descrever quais foram as consequências da atitude tomada;

- Revisitar o incidente: é preciso se ver novamente na situação, se agiria de forma diferente e quais as visões de si mesmo.

Elaborar casos pode gerar aos professores experiências significativas, pode colaborar com a compreensão das diversas situações de ensino-aprendizagem e como agir diante delas. Nono (2005) aponta que os casos podem possibilitar discussões sobre diversos campos que envolvem a docência: moral e ética, sobre o fazer docente propriamente dito, sobre elaboração de estratégias as quais as permitem aos docentes tornar real ideias que almejam. A utilização de casos pode ajudar ainda os professores na relação entre prática e teoria e a resolver problemas sobre diversas situações envolvendo a prática pedagógica e analisá-las por inúmeras perspectivas.

O exercício da reflexão sobre suas próprias práticas traz uma significativa contribuição para a valorização do trabalho do professor, da atuação da coletividade nos espaços escolares e da visão da escola como espaço de formação continuada (PIMENTA, 2002).

Com o ato de refletir, o professor passa a observar as situações corriqueiras da sala de aula com criticidade, revê seus valores e melhor seleciona os instrumentos a fim de conseguir melhores estratégias em sua prática docente. Diante disso, os casos de ensino contribuem para tal reflexão na medida em que os professores precisam refletir sobre dadas situações.

Nono (2005) esquematiza, em sua tese de doutorado, algumas dimensões sobre a reflexão vivida por professores. Na primeira dimensão, os professores explicam e descrevem suas formas de atuar na sala de aula, assim como outros profissionais atuam. Na segunda dimensão, descrevem como os professores são capazes de explicar e descrever suas próprias teorias, crenças e conhecimentos. Na terceira dimensão, os professores realizam uma análise de sua atuação. Na quarta e última dimensão há uma revisão pelos docentes das suas práticas. Os casos de ensino podem ser um dos instrumentos a ser utilizados nessas dimensões e nos programas de formação continuada, trazer a possibilidade de os professores divulgarem seus conhecimentos e analisar o conhecimento de colegas de profissão. Nas análises futuras deste estudo evidencia-se as possibilidades de estudo, elaboração e análise dos casos de ensino na formação inicial. É possível realizar uma relação entre tais análises e as dimensões desenvolvidas por Nono (2005).

Shulman (2002 *apud* NONO, 2005) aponta uma metodologia de casos a qual um primeiro momento os professores analisam um caso já existente para terem entendimento do que são os casos de ensino. Posteriormente, os professores são orientados a fazerem seus próprios casos. Após isso, são feitos encontros a fim de aprimorar os casos para outros professores possam analisar. E para finalizar, os casos são analisados e discutidos com colaboração de orientadores, a fim de garantir a aprendizagem por meio dos casos.

Mizukami (2002) enfatiza que a prática docente das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental é fortemente influenciada pela vivência e compreensão que tais professores têm sobre determinados assuntos. Nono (2005) aponta que lacunas na compreensão de determinados conteúdos podem ocasionar em equívocos no ensino, isso é visto nas atividades que são direcionadas para os estudantes, e também influenciam no manejo de sala, na avaliação sobre os estudos e sobre sua própria atuação.

O processo de raciocínio pedagógico realizado por professores começa pelo entendimento dos conceitos presentes nos conteúdos que ensinam. Lacunas nesse mecanismo interferem negativamente em todos os demais momentos do processo de raciocínio pedagógico. Desse modo, é preciso investir na importância do conhecimento do conteúdo específico nos programas de formação continuada. Nesse sentido, os casos de ensino parecem contribuir com a profissionalização da docência no momento em que os professores refletem sobre sua prática e questionem o conhecimento que possuem sobre determinado conteúdo.

Vale ressaltar que a importância dos casos de ensino está na sua utilização em diferentes situações, um caso de ensino por si só não contribui em nada para a qualificação docente. É preciso vincular o caso de ensino a um objetivo que se relaciona com as devidas características daquele contexto. (NONO, 2005).

A seguir, há uma análise, bem como seus resultados sobre os casos de ensino na formação inicial de pedagogos da Universidade Federal de Lavras.

#### **4. O USO DE CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: GANHOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO TRABALHO DESENVOLVIDO EM UMA DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

A fim de explicitar as possibilidades de usos dos casos de ensino na formação inicial de professores e considerando os objetivos estabelecidos para essa pesquisa, foram analisados registros de graduandos do Curso de Pedagogia (notas de aula e pastas de estágio) que puderam vivenciar o uso de casos de ensino na disciplina “Práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental” a qual articula-se com a disciplina “Estágio curricular supervisionado, ambas ministradas pela mesma professora. Ao realizar a análise dos documentos, foi possível organizar a discussão em três categorias: *Relato do uso dos casos de ensino em uma disciplina do Curso de Pedagogia; Dos ganhos para a formação a partir do uso dos casos de ensino na voz das estudantes; Da análise dos casos de ensino*, as quais discorreremos a seguir.

#### **4.1 - Relato do uso dos casos de ensino em uma disciplina do Curso de Pedagogia**

Como graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, ao longo do oitavo período, por meio da disciplina *Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, ministrada pela Professora Francine de Paulo Martins Lima, pude ter meu primeiro contato com casos de ensino. Foi nessa disciplina que eu e meus colegas de graduação realizamos uma importante reflexão sobre os casos de ensino na formação e atuação docente. Este foi o primeiro momento que tivemos contato e conhecimento sobre os casos de ensino e uma discussão mais embasada sobre a relação professor e aluno na prática do cotidiano escolar.

A disciplina de *Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* tinha como objetivo promover reflexões acerca da especificidade da ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como realizar a análise sistemática sobre os processos de ensino e de aprendizagem considerando a interlocução teoria e prática necessária à docência e as situações reais vivenciadas no contexto da realidade escolar, por meio do estágio curricular supervisionado. A metodologia utilizada na disciplina contou com aulas expositivas dialogadas; atividades em grupo; análise e desenvolvimento de casos de ensino; debates e exposições orais; registros reflexivos e atividades "presenciais" (realizadas apenas em aula), momento em que tínhamos oportunidade de analisar casos e tecer reflexões sobre eles com ou sem o apoio da professora. Tínhamos ainda, a oportunidade de elaborar casos, com base nas vivências do Estágio, dialogando com os colegas e a professora sobre as questões que iríamos abordar. Já os conteúdos abordados foram a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: especificidade da ação docente nos anos iniciais e conhecimentos profissionais, a relação professor-aluno,

modalidades organizativas e gestão do tempo e sala de aula; a conversão do saber científico em escolar e os conteúdos de ensino: transposição didática nas diferentes áreas do saber, tratamento dos conteúdos de ensino e formas de divulgação; o aluno e o processo de aprendizagem: o aluno e a aquisição do conhecimento, implicações do ensino para o processo de aprendizagem, formas de atuação e participação do aluno na elaboração do conhecimento; o Estágio Curricular Supervisionado e as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aproximações teóricas e práticas com a vivência no estágio curricular supervisionado: análise, registro e discussão.

Vale ressaltar, que no curso de Pedagogia, os professores que ministram a disciplina de práticas ministram também a disciplina de estágio, ambas estão intimamente relacionadas. Para realizar o relatório de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental a professora nos propôs que relatássemos como era na escola a ação docente, ação discente, interação professor/a alunos/as, quais os conteúdos lecionados, a organização dos mesmos e a forma de desenvolvimento (começo, meio e fim), o manejo de sala – como o/a professor/a organiza o tempo e o espaço pedagógico e faz uso dele, lida com as questões de participação dos alunos e seu envolvimento com o conteúdo em questão, observar se os materiais de apoio e suportes pedagógicos utilizados nas aulas de fato favorecem, se poderiam favorecer mais do que vimos acontecer. Após isso, a professora solicitou que identificássemos uma situação de aula, de ensino de um conteúdo, de um episódio envolvendo professor/a e alunos/as para a ampliação das discussões e desenvolvimento de um caso de ensino, discussão do caso considerando referencial teórico estudado ao longo da disciplina e curso. Após realizar essas observações a professora nos pediu que elaborássemos uma aula considerando uma questão/conteúdo desafiador identificado ao longo do estágio e assim desenvolver nossa regência. Depois de realizado a regência, fizemos uma análise, considerando aportes teóricos estudados ao longo do curso e da disciplina, da aula ministrada a partir do registro audiovisual que a professora nos propôs, as observações acerca do desenvolvimento da aula considerando: pontos frágeis; possibilidade de melhora da regência. Ao final do relatório, realizamos uma reflexão sobre a importância do trabalho com os casos de ensino e quais foram os conhecimentos profissionais elaborados ao longo do estágio, quais as potencialidades e desafios do uso dos casos de ensino para a formação docente.

Vale ressaltar que nas aulas da disciplina de Práticas realizamos as mais diversas discussões, relacionamos os textos estudados com conceitos e as práticas vivenciadas no

estágio, cada experiência vivida no estágio que eram compartilhadas em sala de aula tinha por resultado grandes contribuições para o entendimento de aprendizagem da docência, a professora nos instigava a refletir sobre os fatos vivenciados. Mais ao final da disciplina, pudemos desenvolver casos de ensino e ver o quanto estes nos favorecem na relação teoria e prática na medida em que revivemos determinada situação ao descrevê-la e refletir sobre ela.

#### **4.2 Da análise dos casos de ensino**

Ao longo da disciplina *Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, foi possível observar a organização da docente responsável pela disciplina em nos provocar e nos levar à reflexão sistemática sobre a docência e as práticas pedagógicas desenvolvidas e observadas no contexto do estágio curricular supervisionado. A docente elaborou várias estratégias para o estudo e aprendizagem, tendo sempre como ponto de partida ou de chegada um caso de ensino, seja pela análise, seja pela elaboração. Foi feita uma diversificação nas estratégias do estudo e aprendizagem sobre tal, visto que realizamos atividades de estudo e realização de análise de casos individualmente, em grupos com os colegas de turma e a turma como um todo contando com a mediação da docente.

Nosso primeiro contato com a análise de um caso de ensino ocorreu em uma aula, a qual a professora expôs para a turma um caso de ensino com a temática referente a contação de histórias. A professora leu o caso de ensino com a turma e escreveu na lousa três questões que geraram uma reflexão sobre o caso. A professora pediu para que nós falássemos o que constatamos com o caso, ela mediou as falas ao mesmo tempo em que realizava provocações e boas perguntas à turma, de forma que pudéssemos ir além do explícito, analisar as entrelinhas, buscar compreender o contexto em que o episódio relatado se deu e, ainda, buscar soluções possíveis de forma teórica e técnica para o caso em questão.

O segundo momento ao qual realizamos uma análise de caso de ensino foi quando a professora pediu que escrevêssemos um caso de ensino sobre uma questão vista no estágio. Realizamos a análise dos casos elaborados em grupo e em seguida os grupos expuseram para a turma e a professora o caso descrito, considerando os passos e orientações para elaboração de um caso. Em seguida, foi feita a análise em pequenos grupos e, posteriormente, com a turma. Nesse momento o diálogo desenvolveu-se, todos

os estudantes puderam se colocar e, mais uma vez, a professora, com boas perguntas e provocações, nos levava a ampliar as análises e reflexões sobre o caso e possíveis encaminhamentos e soluções. Essa situação descrita desenvolveu-se por diversas aulas, em uma sequência de casos a serem analisados e discutidos. Aos poucos fomos percebendo o envolvimento dos estudantes com os temas propostos nos casos de ensino, bem como os avanços no que diz respeito aos argumentos colocados no momento da análise, ampliando as possibilidades de articulação teoria e prática, já que tínhamos que nos colocar na situação da professora e buscar compreender os desafios e as situações dilemáticas colocados por ela.

O terceiro momento de análise de casos de ensino se deu mais ao final da disciplina de Práticas e, por consequência do período de estágio. Nesse momento, realizamos a elaboração de um caso de ensino, baseado em fatos reais vividos no contexto do estágio, fizemos a análise do mesmo com embasamento teórico. Foi um momento desafiador, porém muito enriquecedor para toda a turma. As reflexões desenvolvidas na disciplina de Práticas puderam somar-se às reflexões realizadas na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, culminando em registros a serem considerados no relatório final e “pasta” de estágio.

Vale ressaltar que antes da realização das análises foi feito um estudo teórico de familiarização com a temática casos de ensino bem como seria o processo para sua análise. Estudamos textos de algumas autoras como Nono e Mizukami (2002), as quais baseiam-se nos pressupostos de Shulman para elaboração de casos de ensino e desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

#### **4.3 Dos ganhos para a formação a partir do uso dos casos de ensino na voz das estudantes**

Trata-se de uma análise documental, foram analisadas 10 pastas de relatório de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estágio realizado por estudantes do oitavo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. A escolha dos dados para análise se deu pelo motivo de essas pastas de relatório de estágio se referirem pontualmente a ganhos para a formação docente a partir do uso de casos de ensino. Ressalta-se que essas pastas de relatório de estágio englobam reflexões não só sobre elaboração de casos de ensino, mas também sobre a análise e estudo teórico realizados na disciplina de Práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foram selecionados alguns trechos das pastas de relatório de estágio para evidenciar os fatos constatados. Cada trecho selecionado equivale a escrita de um estudante, nesse sentido são 10 trechos, cada um de um estudante diferente e por esse motivo os trechos foram assinalados como estudante 1, estudante 2 e assim sucessivamente. O critério para escolha dos trechos das pastas foi a clareza encontrada na escrita dos estudantes com relação aos ganhos obtidos pelo uso de casos de ensino na formação inicial de pedagogos.

Ao analisarmos os registros contidos no Relatório final do estágio/pasta foi possível identificar os ganhos do uso dos casos, seja no que se refere à necessária aproximação entre a teoria e prática na formação docente, em uma perspectiva de formação contextualizada e situada no campo profissional e em um fazer pedagógico real.

*A identificação do caso de ensino foi um exercício interessante no estágio, pois abre possibilidades de resolver situações conflitantes entre estudante/estudante; estudante/docente; estudante/metodologia e outros. Compreendemos, também, que o estágio é um componente relevante na formação docente, pois ele apresenta contribuições e novas possibilidades para uma formação qualificada, nos leva a questionar a nossa conduta dentro de sala de aula e contribui na construção de saberes [...] analisar casos de ensino é aproximar essa dicotomia e associar os elementos teóricos e práticos da formação transformando-os em reflexões críticas transformadoras. (Estudante 1)*

O registro da estudante 1 aponta para as possibilidades que o uso dos casos de ensino trazem para a discussão de temas diversificados ao longo da formação inicial. A estudante entende que trata-se de uma forma de qualificar a formação unindo a teoria e a prática e favorecer as reflexões sobre a atuação docente.

*O uso e a construção do caso de ensino nesse estágio é uma forma reflexiva de aprendizado dos conteúdos trabalhados durante as aulas e construídos coletivamente pelas/os estudantes. É importante que esse processo reflexivo ocorra, pois é a partir dele que iremos fixar melhor o conteúdo e questionar as propostas colocadas em sala de aula, melhorando assim, as práticas na escola e as nossas próprias práticas como futuras educadoras e educadores. (Estudante 2)*

*A proposta do caso de ensino [...] oportuniza a sermos protagonista da aula, pois possibilita a análise, a escuta e reflexão do exercício da docência, trazendo grande contribuição em nosso processo de formação. [...]. Dessa forma, possibilitar o estudo do caso de ensino ainda em formação inicial de professores/as, oportuniza a vivência dentro do contexto escolar, potencializa a futura prática pedagógica. Por conseguinte, possibilita a agregação de conhecimentos profissionais, porque exige a reflexão acerca da teoria e da prática. (Estudante 3)*

Nos relatos das estudantes 2 e 3 fica evidente como elas entendem o processo de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, retomamos os estudos realizados anteriormente, que evidenciam a relação entre o uso de casos de ensino na formação inicial e a profissionalização docente. Segundo Nóvoa,

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 31).

Desse modo, esses estudantes evidenciam que o uso de casos de ensino na formação inicial pode ser compreendido como um suporte para os futuros professores em sua atuação. Outro aspecto importante trata-se de quando um dos alunos relata o trabalho realizado na disciplina de Práticas, um trabalho coletivo de análise de casos de ensino, ao qual os estudantes expuseram e compartilharam suas reflexões com os demais colegas e a docente.

*Com a proposta do caso de ensino pude perceber além de situações cotidianas na escola, refletindo sobre o acontecido e permitindo que outros colegas possam refletir junto e trocar experiências, possibilitando novos olhares para uma determinada situação. (Estudante 4)*

Assim como no trecho citado anteriormente, esse (a) estudante também cita o trabalho de compartilhar experiências entre os colegas e construir novos saberes por meio do uso de casos de ensino. Além disso, ele (a) aponta que o caso de ensino lhe proporcionou perceber e refletir sobre as situações que presenciava no estágio.

A seguir, os trechos diz respeito aos momentos de autoavaliação realizados pelos estudantes.

*O processo de identificar o caso de ensino, analisar as possibilidades de trabalhar as questões identificadas e acima de tudo fazer uma autoavaliação da minha postura enquanto educadora enriquece muito o processo de formação. Significa sair da ideia de que o estágio significa mera observação e muitas vezes julgamento e de fato se colocar no lugar daquela ou daquele profissional. Significa lidar com as questões cotidianas e desenvolver métodos que flexibilize tudo aquilo que não foi idealizado ou pensado antes. (Estudante 5)*

*O caso de ensino proposto vem como um momento único de autorreflexão de nós, futuros (as) professores (as) e, principalmente, sobre nossas práticas dentro de sala de aula [...] o caso de ensino também nos ajuda a olharmos com outros olhares situações que ocorrem no dia a dia e que, em sua maioria, passam despercebidas e que poderiam ser*

*resolvidas com uma intervenção certa na hora para não voltar a acontecer. (Estudante 6)*

*Realizar o estudo do Caso de Ensino me proporcionou ter mais clareza sobre as dilemáticas presentes no âmbito escolar e na sala de aula. Foi possível, por meio do caso de ensino, poder identificar algumas estratégias que me serão de grande ajuda quando precisar solucionar dilemas que talvez não imaginasse que fosse encontrar na sala de aula. (Estudante 7)*

*O caso de ensino proporcionou o entendimento de que os planejamentos precisam ser moldados para atender as necessidades dos alunos. Desse modo, nem sempre as aulas acontecem como planejadas e os próprios alunos são os melhores indicativos dos caminhos a se seguir nas aulas. É importante destacar ainda que o dia a dia do professor nos revelam momentos bons e momentos desafiadores e nos ensina a pensar nas possibilidades e desafios e me faz refletir profundamente sobre minha missão como futura educadora. (Estudante 8)*

*Tive não somente a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, mas de poder observar e analisar as ações e práticas docentes diante de caso de ensino e situações dilemáticas. Estas situações possibilitaram reflexões que contribuíram para meu processo de formação, como encontrar estratégias para promover o desenvolvimento de processos de aprendizagem diante de situações encontradas em sala de aula e também poder articular as teorias aprendidas em nosso processo de formação no curso de Pedagogia com as práticas observadas no decorrer do estágio. (Estudante 9)*

Os relatos dos Estudantes 5, 6, 7, 8 e 9, evidenciam o exercício de autoavaliação realizado sobre suas ações por meio do uso de casos de ensino, o que nos remete a criação de um raciocínio pedagógico, pois é possível nos remeter a Almeida *et al.* (2019), quando ela nos mostra os estudos de Shulman sobre o raciocínio pedagógico, evidenciando os seis processos vistos na ação de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Os trechos expostos nos permitem constatar que a união do uso de casos de ensino a disciplina de Práticas e ao Estágio favoreceu o desenvolvimento de um raciocínio pedagógico por parte dos estudantes, fazendo-se um instrumento de fato relevante.

Os relatos evidenciaram ainda que o uso de casos de ensino permitiu aos estudantes se colocarem no lugar de professores, mesmo sem estar atuando oficialmente como professores, oportunizou pensar e agir como os professores, refletindo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, buscando ainda novas estratégias didáticas.

*Tais considerações, demonstram a importância da construção do caso de ensino, assim para a efetivação desta estratégia é imprescindível que o docente, tenha consciência do o que levou a ocorrer essas situações; construa uma reflexão a respeito dessas situações identificadas; descubra quais são os motivos e necessidades do aluno; a partir dessa descoberta elabore a proposta de intervenção; reconheça as dificuldades encontradas ao longo da proposta. Segundo essa estratégia, o docente irá repensar sobre sua prática de maneira reflexiva, consciente, propositiva e se necessário repetir ou repensar em outra*

*proposta ele terá condições de modificar com o objetivo de mobilizar o ensino e aprendizagem do aluno. (Estudante 10)*

Já nesse trecho é possível observar que o estudante deu grande ênfase ao estudo sobre os casos de ensino, na medida em que explica qual deve ser o processo para a elaboração de um caso, bem como sua consequência e importância para formação docente, assim como nos mostra Wasserman (1993 *apud* NONO, 2005).

Foi possível observar que os estudantes citaram a experiência de troca de análises e reflexões sobre casos de ensino com um aspecto positivo, evidenciando a valorização de uma formação compartilhada, coletiva que permite e resulta em reflexões “conjuntas”. Podemos constatar com esse fato que é preciso incentivar a utilização de estratégias em que os estudantes se percebam em um processo de partilha e coletividade na elaboração do novo saber.

Os trechos possuem em comum uma referência a reflexão que os estudantes realizaram durante o processo de utilização de casos de ensino no estágio e na disciplina de Práticas. Essa consideração se relaciona com as ideias postuladas por Shulman (1996) quando destaca que

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...] Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-se narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembada, recontada, reexperienciada, e refletido de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208).

Desse modo, outro aspecto importante a ser ressaltado é que os estudantes mostraram satisfação no ato que fizeram de relacionar teoria e prática, relação possível graças ao uso de casos de ensino. Além disso, os estudantes se mostram dispostos a pensar e refletir sobre suas ações, bem como revê-las e mudar o que for necessário para obter bons resultados.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste artigo foi o de investigar o uso dos casos de ensino em uma disciplina de um curso de Pedagogia e suas contribuições para o processo de reflexão e profissionalização de professores ainda no contexto da formação inicial. Para tanto, apoiou-se na análise da literatura acerca do tema e na busca por compreender como os

casos de ensino se configuram com um instrumento de formação. Referenciou-se ainda em registros de estudantes do curso de Pedagogia sobre o uso dos casos de ensino ao longo da disciplina de Práticas em interlocução com o estágio.

A literatura acerca do tema aponta que os casos de ensino revelam-se um instrumento profícuo para ampliação e aprofundamento sobre temas e questões que cercam a formação docente e o fazer pedagógico. Sinaliza que trata-se de um instrumento que contribui para a profissionalização da docência nos diversos aspectos da profissão docente, colaboram para o ganho de experiências significativas e para compreensão sobre diversas situações de ensino-aprendizagem, oportunizando a reflexão sobre o ser e estar na profissão, como fazer e agir frente aos desafios do dia a dia da sala de aula e na dinâmica com os estudantes, visto que os casos de ensino podem abordar ou serem elaborados considerando os diversos aspectos e temas que cerca a atuação docente.

A análise dos registros de aula e dos relatórios de estágio/pasta no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), dos alunos do 8º período, nos permitiu constatar que o uso dos casos de ensino trouxe ganhos aos estudantes no que se refere à aprendizagem da docência e dos aspectos que cercam o fazer pedagógico e ao desenvolvimento de uma postura profissional. Observou-se a valorização da reflexão sobre a prática pautada em referenciais teóricos que auxiliassem a análise dos casos de ensino e dos episódios nele retratados e que estavam associados ao contexto da sala de aula e da escola. Ficou evidente a articulação entre a teoria e prática profissional e docente, com ênfase nas considerações acerca do ato de ensinar, à valorização da formação docente e da reflexão sobre a prática pedagógica. Foi possível observar indícios de desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas futuras professoras, ampliando as formas de pensar, ser e estar na profissão em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, isso é devido aos casos de ensino mostrarem a clareza com que os saberes docentes são construídos.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de et al. Categorias Teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-149, dez. 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n174/pt\\_1980-5314-cp-49-174-130.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n174/pt_1980-5314-cp-49-174-130.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, mar. 2012.

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

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, Elizabete Silveiras et al. (orgs.). **Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da educação/Cedes, n. 69, p. 239-277, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, abr. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça et. al. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In BRAMOWISZ, Anete; MELLO, Roseli (org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002. p. 151-174.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, v. 29, n. 02, p. 01-10, set. 2004.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

\_\_\_\_\_; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p.72-84, 2002.

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

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

PIMENTA, Selma. Garrido.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Culturas, Formações e Práticas Pedagógicas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Just in case: reflections on learning from experience**. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). *The case for education. Contemporary approaches for using case methods*. Needham Height: Allyn Bacon, p. 197-217, 1996.