



VITÓRIA REGINA COSTA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ARTIGO

**CASOS DE ENSINO E FORMAÇÃO INICIAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE
REFLEXIVA E INVESTIGATIVA**

**LAVRAS - MG
2022**

CASOS DE ENSINO E FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA E INVESTIGATIVA

Vitória Regina Costa¹

Francine de Paulo Martins Lima²

RESUMO

A formação inicial docente tem a finalidade de oferecer embasamentos teóricos e ferramentas pedagógicas para que ocorra a construção do conhecimento para a prática profissional. Dessa forma, é essencial a reflexão acerca dos processos formativos e dos saberes dos professores, como possibilidade de potencialização do desenvolvimento efetivo dos alunos. Assim, o objetivo geral deste artigo está em elucidar a importância dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional e suas implicações na prática docente, a partir dos seguintes questionamentos: É possível proporcionar uma formação docente de qualidade fundamentada no estudo de casos de ensino? Como os casos de ensino contribuem para práticas pedagógicas mais efetivas? Em busca de responder a essas questões, foi realizada uma análise do caso “Leitura e escrita no contexto do estágio”, desenvolvido pela autora do texto, graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras. Para o desenvolvimento do tema, bem como para a análise do caso de ensino, utilizou-se os aportes teóricos de Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Mizukami (2000; 2004), Lima, Ferreira e Ragi (2020) entre outros. Este estudo propiciou reflexões relacionadas à qualidade de fundamentação no estudo de casos de ensino, e as contribuições deste nas práticas pedagógicas, demonstrando que a relação entre a teoria e a prática possibilita que o futuro professor desenvolva saberes diversos, por meio de análise e reflexão detida das ações empreendidas no contexto da escola, mesmo que essa análise seja ainda na condição de futuro professor. Esses saberes corroboram para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas necessárias, a partir da especificidade das problemáticas cotidianas, no processo de ensino-aprendizagem e na elucidação dos saberes e fazeres docentes.

Palavras-chave: Casos de ensino. Prática reflexiva. Formação docente

¹ Graduanda do 9º período do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP e Docente do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

1. Introdução

A formação inicial em pedagogia visa habilitar e fornecer aos futuros profissionais da educação alguns conhecimentos e princípios básicos da profissão, propiciando a formação teórica e instrumentação pedagógica específica para docência, sucedendo na aquisição de saberes gerais para a prática docente (ALMEIDA; LIMA, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, para pensarmos a postura do (a) educador (a) no seu fazer docente torna-se importante priorizar e refletir sobre a necessidade de capacitação na promoção do desenvolvimento das crianças, identificar as adversidades no ambiente escolar, como também na realização dos diálogos necessários aos demais setores da comunidade (LOURENÇO; CID, 2010; OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo está em elucidar a importância dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional e suas implicações na prática docente. De forma específica, pretende-se analisar um caso de ensino e as possibilidades de avanços nos conhecimentos acerca da prática pedagógica e da docência no contexto da alfabetização. O interesse pelo presente tema se dá pelo fato de que para obtenção da melhoria do desempenho da prática profissional, é necessário diagnosticar as necessidades atuais e futuras da educação, que podem ser identificadas nos casos de ensino (IMBERNÓN, 2004). Nessa perspectiva, espera-se uma formação baseada em novas referências capazes de assegurar uma aquisição de saberes gerais para a prática docente, uma formação teórica/prática consistente, mas, sobretudo, sensível e humana. Em vista disso, refletindo sobre a postura do (a) educador (a) no seu fazer docente, na educação básica, percebe-se que ainda são muitos os desafios que perpassam a prática pedagógica e a atual conjuntura educacional demanda constantemente diferentes habilidades que possam oportunizar o ir além do domínio de conteúdos de ensino.

Assim, verifica-se a importância da formação de novos perfis de educadores, alinhados às novas demandas sociais. Para tanto, é fundamental que os futuros profissionais da educação possam ter uma formação inicial consistente, de estudos teóricos e práticos voltados aos desafios e possibilidades na prática docente, conectando os fatores práticos e teóricos.

Acredita-se na ideia de que a formação pedagógica deve proporcionar reflexão, criticidade e a atuação sensível e humana dos (as) graduandos (as) na realidade social, por essa razão, enfatiza-se a relevância do trabalho com casos de ensino. A utilização destes na formação docente é uma ferramenta potencializadora da articulação entre a prática e a teoria, que permite

reflexões sobre o processo formativo. Segundo Domingues (2007), os casos de ensino se tratam de narrativas que expõem um ou vários episódios escolares, retratando situações de conflito, possibilitando a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das crenças pessoais sobre ensino.

Diante desse contexto, este estudo pretende responder aos seguintes questionamentos: É possível proporcionar uma formação docente inicial de qualidade fundamentada no estudo de casos de ensino? Como os casos de ensino contribuem para práticas pedagógicas mais efetivas?

Assim sendo, na busca de proporcionar respostas aos problemas em questão e elucidar a importância dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional docente, o presente estudo caracteriza-se a partir da pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, a qual consiste na obtenção e na análise de dados de aspectos subjetivos, uma vez que há “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Para tanto, foi realizada uma análise documental, tendo, como documento de análise, o registro de um caso de ensino desenvolvido pela graduanda autora do texto, no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, no contexto da disciplina Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do episódio de uma regência realizada com o tema leitura e escrita com crianças de um 3º ano. Vale ainda destacar que a vivência se deu logo após o retorno das aulas de modo presencial, ainda no contexto provocado pela pandemia da COVID-19, enfatizando desse modo a importância da aprendizagem docente para e pela experiência, uma vez que os conhecimentos são, acima de tudo contextuais. Nesse sentido, para o desenvolvimento da temática, bem como para a análise do caso contou-se com os aportes teóricos de Nono (2005), Nono e Mizukami (2002), Mizukami (2000; 2004), Lima, Ferreira e Ragi (2020) entre.

2. Caso de ensino: da análise reflexiva a uma nova compreensão da prática docente

Entender a importância de casos de ensino como ferramenta de promoção e investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente implica primeiramente compreender como os processos formativos pelos quais o professor passa durante sua trajetória sobre aprender a ensinar vêm sendo constituídos. Com base nos estudos desenvolvidos por Nono e Mizukami (2002), Nono (2005), Mizukami (2000; 2004) e Lima, Ferreira e Ragi (2020),

verifica-se que os processos formativos vividos por professores e a descrição dos tipos e natureza dos conhecimentos que estão na base de sua atuação docente aparecem como temas centrais em estudos sobre formação docente a partir da década de 80.

O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir à aprendizagem dos alunos? Esse é um dos principais questionamentos para refletir sobre o ser e o fazer docente. Segundo Mizukami (2004), há uma variedade de pesquisas de diferentes perspectivas teórico-metodológicas que buscam discutir a base do conhecimento profissional para o ensino. A autora dá ênfase nas pesquisas desenvolvidas por Shulman (1987; 1986; 1996; 2004) para refletir sobre os processos de aprendizagem da docência. Dentre as várias contribuições que o autor vem oportunizando à área educacional destaca-se aquela referente ao modelo de base de conhecimento para o ensino, ao modelo do processo de raciocínio pedagógico e aos casos de ensino e métodos de caso como estratégias de formação e investigação de processos de aprendizagem da docência tendo em vista a construção de produção de conhecimentos a serem partilhados por toda a comunidade educacional.

De acordo com contribuições de Mizukami (2004), boa parte da pesquisa sobre os professores e sua formação tem-se desenvolvido, nas últimas décadas, a partir das pesquisas sobre o ensino e o currículo. Libâneo (2014) levanta questões imprescindíveis no que tange à distinção entre currículos, evidenciando a importância de colocar em prática um currículo humano, técnico e crítico social dos conteúdos. É nesse viés que se destaca o conteúdo do conhecimento didático e do seu papel na formação de professores. De acordo com o autor, é preciso mais do que saber o que ensinar, é preciso ter domínio de como ensinar, com quais objetivos e para quem estou ensinando. Daí a necessidade de uma didática para o desenvolvimento humano articulado com a diversidade social.

Diante disso, ao pensarmos na essência do processo educativo, como salienta Saviani (1999), em uma sociedade de classes, concluímos que a educação, o conhecimento e a escola não são neutros, são, ao contrário, produtos sociais que se desenvolvem tendo como base as condições sociais. Portanto, para o autor, a educação deve criar condições e procedimentos para que de fato desempenhe a democratização e a justiça social, dando oportunidade para que os indivíduos transformem sua condição de marginalidade. Para tanto, as práticas intencionais de educação têm papel fundamental na medida em que tornam os conhecimentos mais acessíveis, de forma que os estudantes possam compreender a sua existência humana. Quem ele ou ela é na sociedade, de onde vem, o que ele representa.

[...] ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo [...] (KUENZER, 1999, p. 171-172 apud NONO, 2005, p. 20).

O estudante não é uma tábula rasa, pelo contrário, é sujeito pensante e capaz que interage a todo momento com o meio em que está inserido. Portanto, antes de adentrar ao espaço escolar já traz consigo conhecimento de mundo, o que deve sempre ser considerado pela (o) professora (o). Educar é uma via de mão dupla, em que, ao ensinar, se aprende e ao aprender, se ensina. Assim sendo, para que haja de fato um ensino de qualidade e para que o professor atinja a eficiência no ensino/aprendizagem, é necessário muito mais do que dominar os conteúdos, é preciso ter didática e saber como orientar, estimular, conduzir de forma intencional a aprendizagem, de modo que ela tenha sentido e significado para o educando.

Nessa ótica, quando se fala em prática docente “a didática articula, simultaneamente, a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das interfaces com as práticas socioculturais” (LIBÂNEO, 2014, p.11). São essas lógicas que devem conduzir o trabalho dos (as) professores (as) em sala de aula. Dito isso, Libâneo (2014) destaca a importância de duas dimensões na formação do professor: a teórico-científica e a técnico-prática.

A teórico-científica é produto do desenvolvimento histórico e processos mentais. Refere-se à formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e à formação pedagógica que envolve os conhecimentos de filosofia, sociologia, história da educação e outros além, é claro de conhecimentos da própria pedagogia. Já a técnico-prática diz respeito à preparação profissional específica para a docência. De acordo com o autor são esses profissionais peças centrais da qualidade do ensino e da educação. “Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los” (LIBÂNEO, 2014, p.19).

Nessa perspectiva, André et al. (2017) enfatizam que o professor, enquanto profissional do ensino, tem enorme responsabilidade em fazer com que o outro aprenda, e isso exige mecanismos e aprendizagens básicas da profissão. É nesse contexto que a base do conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico são discutidos, buscando elucidar as características gerais do acervo de conhecimentos imprescindíveis para a docência, bem como o processo pelo qual conhecimentos profissionais são construídos. A base do conhecimento

para o ensino, portanto, abrange diferentes tipos de conhecimentos dos quais o professor necessita compreender, para que assim possa oportunizar situações significativas de aprendizagem.

Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e nem imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado e criado. Para Shulman (1986; 1987) a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

As categorias dessa base de conhecimento destacadas pelo Shulman são denominadas respectivamente de conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro tipo de conhecimento refere-se aos conteúdos que o professor leciona de acordo com a matéria. Consoante Mizukami (2004), esse conhecimento está associado a dois tipos de conhecimentos essenciais para a prática docente: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para aprender. Isso significa que o professor necessita ter um entendimento básico da matéria, do conteúdo que leciona, contudo, apenas dominar o conteúdo não é suficiente para que a aprendizagem seja de fato alcançada no processo.

Embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que seja capaz de ensinar. Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros (...) Eles devem ter dois tipos de conhecimentos da matéria: conhecimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimentos de como ajudar seus estudantes a entender a matéria (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 109 apud MIZUKAMI, 2004, p. 39).

O conhecimento pedagógico geral é aquele que ultrapassa uma área específica, que inclui o conhecimento de teorias e princípios ligados aos processos de ensinar e aprender, assim como conhecimentos dos educandos; conhecimento de contextos educacionais macro e micro; conhecimentos de outras disciplinas que podem ajudar na compreensão dos conceitos da área; conhecimentos do currículo como política em relação ao conhecimento oficial; e conhecimentos sobre programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

O último conhecimento, específico da docência, que a autora destaca, é aquele adquirido durante o exercício profissional e enriquecido quando se une aos outros tipos de conhecimentos

destacados. De acordo com Mizukami (2004, p. 39-40) esse tipo de conhecimento “inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino”.

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. É importante, por fim, que se considere que embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, ela está presente em todo processo de raciocínio pedagógico, e é considerado necessário (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte dos professores.

Fortemente conectado à base do conhecimento para o ensino, situa-se o processo de raciocínio pedagógico, o qual envolve processos intrínsecos às ações educativas. O raciocínio pedagógico expressa como os conhecimentos são conectados e construídos durante o processo de ensinar e aprender, definido por Wilson, Shulman e Richert (1987 *apud* NONO; MIZUKAMI, 2002) como processo pelo qual os professores transformam conhecimento em ensino. Tal processo é formado por ações comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. A compreensão inicial parte de propósitos, de estruturas da área de conhecimentos, de ideias relacionadas a ela. Segundo Mizukami (2004, p. 41)

Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/ área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda (...). A colocação desses professores gera um desafio: como aprender algo de muitas maneiras diferentes? Os professores deverão gerar formas alternativas de lidar com suas disciplinas: análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações etc. que levam em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos. O modelo de raciocínio pedagógico contempla, precisamente, o processo de construção desse conhecimento de como ensinar.

Na medida em que o professor compreende as ideias é necessária a transformação, de alguma forma, para elas serem ensinadas. O ato de transformação para Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI, 2004) envolve combinações de quatro subprocessos (interpretação crítica; representação; seleção, adaptação e consideração de características dos alunos) e são esses aspectos do processo, pelo qual o professor se move de uma compreensão pessoal para possibilitar a compreensão de outros, que constituem a essência do ato de raciocínio pedagógico.

(...) Nós usamos o termo geral “transformação” para designar o comportamento de atividades do professor de se mover de sua própria compreensão da matéria e das

representações mais úteis para aquela compreensão, para variações de representação, narrativas, exemplos ou associações prováveis de iniciar compreensões por parte dos alunos. Como os alunos são múltiplos, as representações devem ser várias (...) (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 113 *apud* MIZUKAMI 2004, p. 42).

A instrução corresponde ao desempenho do professor quanto à observação que envolve diferentes aspectos, tais como a organização e gestão da classe, formas de lidar com os alunos individualmente e em grupos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, ensino por descoberta ou por investigação, assim como todas as características observáveis de ensino na sala de aula. Já a avaliação corresponde a um processo constante que ocorre durante e após a instrução. “Refere-se à checagem da compreensão ou não dos estudantes em relação ao que foi ensinado. Além disso, os professores avaliam seu próprio ensino através do processo de reflexão” (NONO, 2005, p. 64).

A reflexão, por sua vez, consiste na revisão e análise crítica do desempenho do professor fundamentando suas explicações em evidências. São processos reflexivos sobre a ação pedagógica. Diante disso, a reflexão não se reduz a um conjunto de estratégias, mas sim a uma análise constante da própria prática docente, em face dos fins estabelecidos. Por fim, destaca-se o último processo, a nova compreensão, ação que faz parte do início e do final do processo de raciocínio pedagógico. Trata-se de uma compreensão,

[...] enriquecida dos propósitos, da matéria, do ensino, dos alunos, do próprio professor, e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino, fruto de processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens (MISUKAMI, 2004, p. 43).

É nesse contexto de desenvolvimento profissional docente em que emergem os estudos de casos de ensino, que vêm sendo apresentados como uma ferramenta essencial para mobilizar o pensar sobre os saberes e fazeres de ser professor, uma experiência de ensinar que só se concretiza com a criança, com o educando e com o contexto em que leciona. Trabalhar com esse instrumento rico de possibilidades investigativas e formativas favorece espaços de formação “mais engajados, mais exigentes, mais intelectualmente excitantes e estimulantes, mais adequados para estabelecer pontes entre aspectos teóricos e práticos” (SHULMAN, 1992, p. 01 *apud* LIMA; FERREIRA; RAGI, 2020, p. 211). Dessa forma, caso de ensino é considerado como

[...] 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 interpretações e múltiplas representações. É um 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 (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

[...] um caso educacional é mais que uma boa narrativa, mais do que justaposição sábia de intenções e vicissitudes. Um caso educativo é uma forma de comunicação que coloca intenção e acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida. Um caso não apenas acontece; ele cria condições que exigem de seu narrador (ou protagonista) que considere tanto julgamento entre rotas alternativas como aja em relação a tais julgamentos. Um caso tem consequências. Aprende-se a partir do deliberar reflexivamente sobre as relações entre os elementos de um caso. Assim, um caso educacional combina, pelo menos, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delineiam o poder educativo dos casos para aprendizagem (SHULMAN, 1996, p. 207-208 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43)

Nesse sentido, os casos de ensino colocam em evidência que na formação inicial, para além dos saberes construídos na formação do ser professor, é fundamental a prática, a experiência, mas não é a experiência por ela mesma que faz com que o professor aprenda, mas uma experiência refletida, problematizada e fundamentada. “O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (SHULMAN 1996, p. 208 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43-44).

Os casos têm sua função quando se lida com raciocínio, discurso e memória profissional. Entretanto, um dos principais desafios de aprender a partir da experiência é a dificuldade de guardar as experiências na memória para que estas possam ser refletidas e analisadas.

Considere a possibilidade de que os casos sejam formas de análise da experiência, de forma que os práticos possam examinar e aprender a partir deles. [...] métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a agrupar suas experiências em unidades que podem se tornar o foco para a prática reflexiva. Podem se tornar a base para aprendizagem individual do professor, assim como uma forma com a qual comunidades de professores, tanto local como mais ampliada, podem armazenar, trocar e organizar suas experiências (SHULMAN, 1986, p. 11 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 46),

Por conseguinte, os casos de ensino devem ser bem organizados, com uma estrutura bem delineada para proporcionar boas reflexões sobre a prática docente. Concordamos com Mizukami (2004) quando reforça que os casos devem ser uma narrativa sobre o ensino de algo. É do planejamento, do plano que sai o caso de ensino, uma vez que este caracteriza-se como uma intervenção não completa, o que, conseqüentemente, gera surpresas que requerem do professor uma revisão de rotas, estratégias e reflexão sobre seus planos originais. O registro de um caso de ensino mobiliza pensamentos sobre os saberes/fazer de ser professor. Esse registro não é apresentado de qualquer maneira. A sua essência parte de um problema, surpresa ou na

falha no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, sua descrição deve ser o mais completa possível e percorrer três atos imprescindíveis na sua elaboração.

[...] o primeiro ato de cada caso, coloca a cena explicitando o contexto da sala de aula e dos estudantes, descrevendo as intenções, os sonhos, as esperanças e planos para a unidade ou curso de instrução e explorando o conteúdo a ser aprendido total e criticamente. Tal ato termina com uma nota de esperança e altas expectativas como metas da instrução e o esperado cenário do ensino e aprendizagem retratados. O segundo ato apresenta uma descrição do que realmente aconteceu, repleta de problemas e dificuldades não antecipadas. Deveria ser rica em detalhes quanto ao diálogo e interações de sala de aula. Esse ato termina com um estado de tensão, incerteza e conflito não resolvido. O terceiro resolve a tensão de alguma forma, ou descrevendo as ações que foram tomadas para aliviar as dificuldades. [...] Esse ato constitui a resolução, a recapitulação e a reflexão, por meio das quais nós começamos a discernir como o professor enfrenta o problema e como a resolução (ou a resignação à ausência de qualquer solução) tem conduzido o professor com um diferente nível de compreensão do que ele tinha antes (MIZUKAMI, 2004, p. 47).

Ao tecer contribuições de Merseth (1996), Nono e Mizukami (2002) distinguem três diferentes propósitos que orientam a utilização de casos e métodos de casos. “Os casos podem ser usados como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74). Todos os propósitos levam à reflexão profissional do processo de ensinar e aprender. Os métodos de casos, de acordo com as autoras Nono e Mizukami (2002,p.74), "incluem leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados com experiências pessoais vividas em situações de ensino”.

Ao interpretar, refletir e discutir casos de ensino, os futuros professores caminham rumo a uma formação reflexiva. Ao mesmo tempo que o trabalho com o estudo e a análise de casos de ensino permite refletir sobre o ser e o fazer docente, escrever sobre a própria experiência de ser professor também é fundamental para a formação, que de acordo com as autoras citadas acima, parece oportunizar, além da descrição vívida, que o professor pense sobre seu ensino, bem como parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas. Podemos inferir que:

[...]a análise e/ou a produção de casos de ensino pode(m) propiciar uma formação que, efetivamente, articule teoria e prática, com o enfrentamento da complexidade inerente a cada situação de ensino. Além disso, eles podem fomentar a formação continuada e qualificar a formação inicial de professores, atendendo às especificidades das demandas formativas. [...] O uso dos casos de ensino em situações de formação contribui para fomentar e provocar a reflexão, incentivando os professores iniciantes a desenvolverem um processo de análise e interpretação de sua ação docente e dos desafios enfrentados por eles no contexto da escola e sala de aula.

Esse recurso metodológico permite o desenvolvimento de um processo reflexivo de modo que os docentes em formação tomem consciência das mudanças necessárias e alterem sua prática [...] (LIMA; FERREIRA; RAGI, 2020, p. 2015).

Perante o que foi exposto acerca dos casos de ensino, verifica-se que a prática reflexiva é conceito chave no que tange aos processos de aprendizagem docente. De acordo com Nono (2005), o conceito de reflexão vem sendo abordado em estudos sobre formação e prática dos professores, conseqüentemente, têm sido usado nas pesquisas que têm considerado estratégias de estudo de casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos. Ao assumir a visão do professor como um profissional reflexivo, de acordo com a autora, investigadores revelam a capacidade do professor para encontrar soluções para dificuldades vivenciadas em sala de aula, por intermédio dos conhecimentos que possui e construindo conhecimentos sobre ensino, impulsionando processos intelectuais para observar as situações que enfrenta de modo a intervir, criando variadas estratégias de atuação em situações específicas e contextualizadas.

Por conseguinte, verificamos as contribuições que Nono (2005) faz com os estudos de Pimenta (2002), ao enfatizar que o professor pode produzir conhecimentos a partir da reflexão sobre suas práticas. É possível, então concluir, que

A perspectiva da reflexão no exercício da docência traz contribuição indiscutível para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do seu trabalho coletivo e das escolas enquanto espaço de formação contínua (NONO, 2005, p. 79).

Dito isso, a presente pesquisa tem grande relevância para uma formação inicial fundamentada, refletida e contextualizada, mas sobretudo sensível e humana, ao passo que oportuniza aos futuros professores

Analisar detalhadamente situações escolares que enfrentou ou poderá enfrentar, refletir sobre elas, buscar explicações teóricas para os eventos, observar os dados das situações sob diversos pontos de vista e aspectos, enxergar os eventos escolares como possibilidades de aprendizagem pela experiência, se analisados metódica e regularmente (NONO, 2005, p. 84).

Trabalhar com a estratégia de casos de ensino na formação inicial oferece oportunidades para que futuros professores relacionem seus conhecimentos de teoria com a prática, percebendo que algumas vezes será necessário se reinventar diante das várias questões que sucedem diariamente no contexto escolar e de sala de aula. Além disso, como bem destaca Mizukami (2000), esse importante instrumento possibilita aprender o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino. As diferentes demandas que emergem

no contexto escolar e de sala de aula vão exigir do professor sabedoria para parar e refletir, a fim de rever rotas, metodologias e/ou estratégias para garantir um ensino de qualidade e efetivo, proporcionando um espaço de criação, protagonismo e identidade, almejando uma educação significativa em todas as dimensões (social, emocional, física e intelectual).

O percurso formativo é longo, complexo e repleto de incertezas. A profissionalidade é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p. 796 apud ANDRÉ; MARTINS; PEREIRA, 2017, p. 506). Portanto, por se tratar de um processo contínuo, em que o ser e o fazer docente vão se constituindo a cada percurso, a cada dificuldade ou acerto no processo de ensinar e aprender, e a cada descoberta em como oportunizar um ensino significativo, futuros professores devem estar preparados para lidar com as situações reais que enfrentarão quando estiverem lecionando.

Partindo do pressuposto de que nos processos formativos iniciais eles são escassos, consideramos urgente que os estudos de análise e, principalmente, elaboração de casos de ensino precisam aumentar, pois são importantes instrumentos de formação no contexto da graduação, uma vez que possibilitam que estudantes em formação inicial pensem como professores e reflitam sobre a prática, percebendo que a profissão está sujeita a diferentes dilemas que envolvem o processo de ensinar e aprender. “Esses casos poderiam ser tomados como objetos de análise ou ser lidos por professores ao desejarem ter ideias/exemplos sobre como ensinar determinado tópico a seus alunos e/ou como enfrentar situações escolares dilemáticas” (LIMA; FERREIRA; RAGI, 2020, p. 211).

2.1 Caso de ensino e as possibilidades de análise da prática docente no contexto do estágio

As vivências práticas de ensino na formação inicial são imprescindíveis para a constituição da profissionalidade docente. Conforme estudos de Libâneo (2014), são como momentos experienciais em que os futuros professores estabelecem contato mais direto com o campo de trabalho profissional, ou seja, uma aproximação à realidade escolar em suas várias facetas, tendo em vista a reflexão sobre essa mesma realidade para o enriquecimento dos conhecimentos teóricos e situações práticas.

Para Nóvoa (2002), há saberes que emergem da prática e da reflexão sobre a mesma, o que resulta na construção dos saberes experienciais delineados por Tardif (2012), saberes estes que são produzidos pelos professores por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão. Sendo assim, em conformidade com Nóvoa (2002) e Tardif (2012), o desenvolvimento do estágio contribui para um rico processo de aquisição de conhecimentos e experiências que delimitarão o enfrentamento dos desafios, entendimento e compreensão pelo outro, ressaltando a importância da articulação das dimensões humana, técnica e política social nesse processo (CANDA, 1996).

Dito isso, percebe-se que o estágio curricular supervisionado é peça fundamental na constituição da profissionalidade docente, uma vez que a proposta articula universidade-escola-comunidade e, portanto, oportuniza a inserção do (a) graduando (a) na vivência profissional. Contudo, é imprescindível destacar que o estágio não se restringe à aplicação da teoria na prática, pois tanto a dimensão teórica, quanto a dimensão prática são importantes. Portanto, podemos afirmar que não existe prática sem teoria, e teoria sem prática, uma vez que elas são indissociáveis. Quando se tem uma boa fundamentação teórica, crítica e reflexiva, o (a) educador (a) consegue olhar para sua prática pedagógica e ressignificá-la sempre que necessário, ressignificando também aspectos concernentes à teoria.

Conforme estudos de Borssoi (2008), o objetivo central do estágio é o fato de poder se aproximar da realidade escolar, permitindo ao licenciando perceber os desafios e perspectivas que a carreira oferecerá, e refletir sobre a profissão que irá exercer, e como irá exercer, desenvolvendo autonomia e segurança de sua prática docente. É nesse contexto que se insere o estágio supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental, estágio referente ao curso de licenciatura em Pedagogia da UFLA, o qual está articulado a disciplina de práticas nos anos iniciais do ensino fundamental, que teve como ponto de partida a construção de saberes e a constituição da docência a partir da elaboração de casos de ensino mediante a vivência prática que o estágio proporcionou.

Compreendendo a importância dos casos de ensino para a formação no contexto da graduação, é essencial ter “conhecimentos sobre os modos de organização desse tipo de produção, para que não haja uma simplificação das narrativas e quaisquer produções sejam representativas de casos de ensino” (LIMA; FERREIRA; RAGI, 2020, p. 216). Nessa perspectiva, Nono (2005) contribui para os estudos de Wassermann (1993) e apresenta algumas

estratégias que podem orientar a elaboração de casos por professores, de modo a tornar as produções significativas para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

Escolher um incidente crítico. O dia-a-dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, interferem nos processos de desenvolvimento profissional docente, na medida em que exigem do professor atitudes imediatas e efetivas [...] **Descrever o contexto.** Não é essencial que o professor comece o caso de ensino descrevendo os eventos que geraram o incidente. Esta é, entretanto, uma das maneiras de fornecer um pano de fundo dos acontecimentos, inserindo a situação em um contexto mais amplo. Com isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica. **Identificar os personagens do incidente.** Ao escrever um caso de ensino, o professor deve identificar quais são os personagens principais e secundários da trama. Quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação? Quais as relações entre eles e com o professor? É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente. **Revisar a situação e a forma como agiu diante dela.** O que ocorreu? Quais eram as possíveis decisões a serem tomadas pelo professor diante dos acontecimentos? Quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões? Como o professor agiu? Que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão? Que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão? Se o professor não conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula, como pode acontecer em alguns casos, por que ele não agiu? **Examinar os efeitos de suas atitudes.** Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações. Quais foram, no evento descrito, algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente? Qual foi o impacto da decisão sobre os alunos? Quais foram as conseqüências da decisão tomada sobre o próprio professor? **Revisitar o incidente.** Ao revisitar o incidente, o professor precisa procurar visualizá-lo de maneiras diferentes. Se estivesse novamente diante do mesmo incidente, como agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo? Ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente? (NONO, 2005 p. 72-73).

A partir dessas estratégias, casos de ensino foram elaborados tendo como base as experiências que envolveram o ser e o fazer docente de futuros (as) professores (as) no contexto da graduação, a partir da vivência na disciplina de estágio supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a orientação da professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, docente responsável pela disciplina, realizado no 2º semestre de 2021, seguindo o calendário letivo da Universidade Federal de Lavras, levando em consideração o contexto pandêmico e o retorno das aulas de modo presencial. Diante disso, apresenta-se a seguir o caso de ensino produzido por uma estudante do curso de Pedagogia, a partir da regência desenvolvida em uma escola pública do sul de Minas Gerais, durante o estágio supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental (3º, 4º ou 5º ano), o qual será objeto de análise, buscando discutir como o caso em específico contribui para a reflexão sobre a prática docente, conseqüentemente sobre o processo de formação.

3. O caso “Leitura e escrita no contexto do estágio”

O caso de Ensino que será descrito a seguir foi elaborado pela graduanda autora do texto durante o 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras- UFLA, mediante a vivência prática do estágio supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

A situação relatada ocorreu perante a realização da regência, que teve como objetivo desenvolver a leitura e escrita, trabalhado por meio do gênero textual conto acumulativo, e utilizando a contação de história como um momento lúdico que contribui para aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, algumas atividades foram desenvolvidas com a turma. Ao passar pelas carteiras, observei que a maioria foi capaz de realizar a leitura e responder as questões.

Contudo, havia algumas crianças que não estavam respondendo, pois estavam com dificuldade de realizar a leitura e responder as questões. Sendo assim, observando suas dificuldades, busquei mediar o processo de aprendizagem, ajudando-os na leitura. Finalizando a leitura das questões interpretativas, me respondiam oralmente qual seria a resposta que dariam, assim sendo, dizia para então que escrevessem o que haviam falado. E aí eu ouço “não sei escrever isso, professora” ou ainda “como eu escrevo essa frase?”. Pedi então para que tentassem escrever do melhor jeito que conseguissem, e novamente houve grande resistência. Diante da questão, não encontrei outra alternativa a não ser estar ao lado, ajudando-os a refletir sobre o sistema de escrita alfabético. Pois como deixaria a criança sem uma intervenção? Ela se sentiria excluída do processo e, portanto, não haveria aprendizagem.

Nesse viés, esse foi um grande desafio de ser professora, mediar o processo de aprendizagem e forma de conduzir a prática para atender a todas/os uma vez que a todo momento era chamada nas carteiras para tirar dúvidas daqueles/as que conseguiam fazer, mas que queriam uma atenção, e aqueles/as que realmente apresentavam alguma dificuldade. Busquei na medida do possível contemplar a todos/as, sendo assim, no decorrer da proposta, observei que algumas crianças já haviam terminado as atividades, então sugeri que aqueles/as que terminaram, me ajudassem com os/as colegas. Assim, além da minha mediação, houve a mediação de outras crianças (interação entre os pares), o que possibilitou momentos significativos de aprendizagens.

Apesar das dificuldades, quando houve a mediação, essas as crianças conseguiam refletir sobre a língua escrita e demonstravam prazer em realizar as atividades. Todavia, uma aluna em específico me fez refletir sobre esse processo, pois era a única que estava em nível pré-silábico e que, portanto, não fazia correspondência entre escrita e pauta sonora. Nesse sentido, não era capaz de realizar a atividade sozinha e nem com a mediação de outra criança, pois as atividades estavam para além de sua zona de desenvolvimento iminente, sendo necessário minha total atenção, para o refletir e pensar junto.

Após a regência, conversei com a professora a respeito da dificuldade de algumas crianças, sobretudo sobre a criança pré-silábica e que às vezes seria necessário retomar algumas questões, e propor atividades de acordo com seu nível de desenvolvimento. Mas, a professora relatou, que não sabe como fazer isso, que no começo do ano já havia trabalhando algumas questões que envolviam o 1º e 2º ano de alfabetização, está sempre trabalhando a cópia do alfabeto, mas que não podia ficar parada nisso, pois tinha um currículo a seguir, conteúdos que precisam ser trabalhados, uma vez que são cobrados em avaliações.

Além disso, me disse que o caso da criança em específico, era que nesse começo de ano, ela havia ido à escola poucas vezes. E que já havia solicitado para que fosse chamado os pais, mas, eles não compareceram. E que toda segunda é entregue um caderno de apoio, com atividades extras para que as crianças realizem em casa. E na sexta feira, devem entregar essas atividades para correção. Essas foram questões que me deixaram preocupada, pois como seguir com os conteúdos, habilidades para a etapa em questão, se há lacunas de aprendizagem de anos anteriores? Será que mandar atividades extra para a casa é suficiente para que a criança avance? Não seria necessária uma intervenção pedagógica mais sistemática, com mediação de um professor/a, por exemplo no contra turno? Mas ao mesmo tempo me questiono, será que essa possibilidade seria possível dentro daquele espaço, e se não o que poderia ser feito?

Nessa perspectiva, me questionei também sobre o planejamento e as atividades desenvolvidas, será que as atividades realizadas na regência mesmo com mediação, teve significado para aquela criança? Essas são questões a serem refletidas e problematizadas, uma vez que devemos oportunizar às crianças situações significativas de aprendizagens, e somente posso possibilitar, se conheço as potencialidades dessa criança, o que está na iminência de desenvolver e atuar nesse sentido. Por fim, ao relatar sobre essa situação de ensino, tornou possível compreender o quanto nossa postura frente às situações colaboram para a resolução

dos problemas, assim como a busca por aporte nos referenciais teóricos que estudamos constantemente, buscando proporcionar práticas pedagógicas capazes de dar sentido e significado ao momento presente (retorno das aulas presenciais).

3.1 Das possibilidades de reflexões acerca da prática docente a partir do caso de ensino “Leitura e escrita no contexto do estágio”

O caso de ensino intitulado “Leitura e escrita no contexto do estágio” permite uma reflexão sistemática do ensinar e do aprender na formação inicial. Ao apresentar o contexto em que ocorreu a prática, é possível perceber a problemática que marcou a experiência de ser professora. Foi relatado que o mais desafiador foi mediar o processo de ensino e aprendizagem de modo a atender a todas as demandas que surgiram ao realizar as atividades propostas pela regência que teve como objetivo desenvolver a leitura e a escrita, trabalhadas por meio do gênero textual conto acumulativo.

Nessa perspectiva, buscando solucionar as demandas que foram surgindo no percurso, encontrou-se uma solução para a problemática em questão, isto é, compreendendo a importância da mediação, foi proposto a mediação entre os pares, o que promove momentos significativos de aprendizagem. Entretanto, havia uma situação em específico que lhe fez questionar sobre o seu planejamento e o desenvolvimento das atividades. Uma criança demonstrou estar em nível pré-silábico, um déficit de aprendizagem que precisaria ser investigado para que, assim, em conjunto com toda a equipe escolar, especialmente a professora regente, pudesse fazer a criança avançar. Sendo assim, não encontrou-se outra alternativa a não ser a de permanecer ao lado da criança, ajudando a refletir sobre a língua escrita, uma vez que as atividades propostas estavam para além de sua zona de desenvolvimento iminente, sendo necessário total atenção da futura professora.

Ante o exposto, fica evidente que além de conhecer o conteúdo que irá trabalhar, alguns conhecimentos foram base para a reflexão a partir da prática proposta, compreendendo que as atividades preparadas para a turma de 3º ano, apesar de estarem de acordo com a etapa, não atendiam à realidade de todas as crianças. Entre os conhecimentos mobilizados para a reflexão destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e o processo de alfabetização, este que evidencia especialmente a aquisição da língua escrita. O conceito de

ZDP é um conceito proposto por Vigotski, o qual estabelece a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, caracterizado como:

A distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2013, p. 299).

Nessa perspectiva, consoante Prestes (2013), Vigotski nos mostra a importância de estudar as possibilidades, uma vez que, ao perceber o nível real da criança, isto é, o que ela já consegue realizar sozinha, de forma autônoma, consegue-se propiciar situações de aprendizagem que estão na iminência de acontecer, na qual a criança tem potencial para desenvolver, mas precisa da mediação de um adulto ou crianças com mais experiência. De acordo com a autora, “a atividade coletiva (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade” (PRESTES, 2013, p. 300).

Assim sendo, fica evidente que a futura professora, compreendendo a essência desse conceito, percebeu que a proposta de mediação dos colegas seria essencial no desenvolvimento das atividades. Ao mesmo tempo, constatou que a criança que estava no nível pré-silábico não conseguiria realizar atividades propostas para o nível silábico-alfabético, por exemplo, com a ajuda dos colegas, pois atividades com essa característica estavam além de sua zona de desenvolvimento, sendo portanto necessária a mediação do adulto mediador e, para além disso, seria necessário compreender o contexto da criança e suas necessidades de aprendizagem a fim de trabalhar nesse sentido, revendo estratégias para o processo de ensinar e aprender.

No que tange à aquisição da língua escrita, é fundamental compreender que esta constitui-se em um importante legado da cultura e, por meio dela, as crianças aprendem parte dos costumes, como também internalizam conceitos e transformam a própria sociedade em que estão inseridas. Para tanto, em concordância com Magda Soares (2016), é essencial que os educadores, assim como os responsáveis pela criança, possam auxiliá-la a aprender internalizar essa importante representação do mundo cultural de forma contextualizada e significativa.

Acreditamos que as crianças aprendem a ler e escrever do mesmo modo como aprendem a falar e ouvir, e pela mesma razão. Esse modo é estar em contato com a língua sendo usada como veículo para a comunicação de significados. A razão é a necessidade. A aprendizagem da língua, seja oral, seja escrita, é motivada pela necessidade de comunicação, de compreender e ser compreendido (GOODMAN, 1979, p. 138 *apud* SOARES, 2016, p. 40)

Diante disso, Emília Ferreiro (1985), através de um ato investigativo por meio da psicogênese da língua escrita, buscou compreender quais os processos que permeiam a aprendizagem de ler e escrever. Dessa maneira, a alfabetização, antes vista como um processo mecânico de reprodução e memorização, passa a ser percebida como processo de interação sob a tríade (sujeito-ensino-escrita). Para a autora, é imprescindível compreender a criança como sujeito ativo, isto é, participante efetivo do seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que há uma interação produtiva com o objeto do seu conhecimento, sobretudo no que se refere à aprendizagem da escrita. Lembrando que esse processo não inicia apenas com a letra, mas faz parte de todo um desenvolvimento da criança, anterior a ela. Portanto, as crianças não aprendem somente quando são expostas a um ensino sistemático, o que evidencia o fato de valorizar suas produções, dando ênfase não só aos aspectos gráficos, mas sim aos aspectos construtivos.

As pesquisas da psicogênese da língua escrita evidenciaram que as crianças passam por fases bem definidas no processo de aprendizagem da língua escrita. Contudo, isso não significa dizer que todas passam pelas mesmas fases de modo uniforme, visto que esse processo é dinâmico, ocorrendo saltos, e as crianças estão em constante mudança/transição, exigindo do educador (a), portanto, muita atenção e sensibilidade. Dito isso, é apenas compreendendo a existência de regularidades no processo de construção do conhecimento da leitura e escrita pelas crianças, que professores serão capazes de analisar, refletir e intervir nas aprendizagens e produções dos educandos.

Conforme destaca André Martins e Pereira (2017), o professor, enquanto profissional do ensino, tem enorme responsabilidade em fazer com que o outro aprenda, e isso exige mecanismos e aprendizagens básicas da profissão. Por isso, se faz tão importante, na formação do/a educador/a, tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática, pois é através da união de ambas que se constrói uma prática consciente e efetiva.

Dúvidas, incertezas, indagações? Sempre haverá, mas são elas que levam ao ato de reflexão da prática e possibilitam pensar na importância dos conhecimentos pedagógicos. Só é possível improvisar ao se saber o que faz. Quem tem conhecimento do conteúdo, mas para além disso, quem domina o conhecimento pedagógico. Educar é uma vida de mão dupla, em que se tem o ser que educa e o ser que é educado. Ambos devem ser participantes ativos nesse processo, e o/a professor/a deve usar da sua formação, do seu protagonismo como mediador, para fomentar o envolvimento da criança, o pensar junto, desafiando-a intelectualmente.

Nesse sentido, quais os vínculos e interações que são estabelecidas entre professor/a-aluno/a na escola e na sala de aula, levando em consideração como o educando aprende, e, a partir disso, como devo ensinar? Por que e para quê devo ensinar? Qual o meu objetivo? De onde preciso partir para atingi-lo? Essas são indagações que precisam ser consideradas no fazer pedagógico. É preciso ter consciência que às vezes será necessário parar, investigar, observar e rever rotas e estratégias, dado que o processo educativo é dinâmico e depende das relações que ali são estabelecidas. Sem essa interação, não há prática pedagógica e não há reflexão sobre ela.

Da reflexão sobre a prática, através de casos de ensino, fica nítida a importância, portanto, desse instrumento para a formação profissional, tanto para a construção de saberes, quanto para a constituição da identidade docente. Os casos revelam, ainda, o quanto essencial é ter a oportunidade de observar, analisar e vivenciar o ser e o fazer docente de modo mais atento, mas, sobretudo, sensível e humano, buscando compreender quais as necessidades, os desejos e as possibilidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de acordo com cada realidade de sala de aula. Por conseguinte, a análise e especialmente a escrita de casos de ensino se revelam ser de extrema importância para o desenvolvimento profissional, não apenas por trazerem descrições de situações escolares, mas também por promoverem discussões em torno delas.

Diante do exposto, retoma-se a citação de Lima, Ferreira e Ragi (2020) ao apontarem que “a análise e/ou produção de casos de ensino, pode (m) propiciar uma formação que, efetivamente, articule teoria e prática, com o enfrentamento da complexidade inerente a cada situação de ensino” (2020, p. 215).

O uso de casos de ensino “permite o desenvolvimento de um processo reflexivo de modo que os docentes em formação tomem consciência das mudanças necessárias e alterem sua prática” (LIMA et al, 2019, p. 365 apud LIMA; FERREIRA; RAGI, 2020, p. 2015). Essa consciência de mudança pode ser notada na reflexão empreendida pela estudante-autora do caso de ensino analisado, através da situação de ensino vivenciada, pois ela recorre aos subsídios teóricos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, além de potencializar saberes relacionados à sua profissão.

4. Considerações finais

A análise do caso “Leitura e escrita no contexto do estágio” possibilitou algumas reflexões quanto à qualidade de fundamentação no estudo de casos de ensino, bem como demonstrou as contribuições destes para práticas pedagógicas mais efetivas.

Ficou evidente no presente estudo que o conhecimento do docente precisa ir além do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, envolvendo a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos, com enfoque na zona de desenvolvimento iminente e no processo de alfabetização. Foi a partir do entendimento sobre a maneira como ocorria a construção do conhecimento da escrita e leitura dos alunos, que foi possível analisar, refletir e, assim, fazer a intervenção necessária para a aprendizagem, observando as ações de ensino que eram necessárias.

Dessa forma, pode-se constatar que os casos de ensino possibilitam reflexões sobre a prática e a teoria, a fim de desenvolver os saberes e a identidade do docente, por meio da atenção à vivência de forma humanizada, compreendendo então o que é necessário e analisando as possibilidades no processo de aprendizagem, de acordo com a realidade de cada sala de aula.

Reafirma-se que, ao usar os casos de ensino ainda no contexto da graduação, permite-se a aproximação gradativa com a realidade escolar, assim como o desenvolvimento de possibilidades de resolução de casos concretos que se referem ao processo ensino-aprendizagem, diminuindo o choque com a realidade e a ansiedade dos graduandos no contato com a sala de aula e o contexto profissional.

Assim, reafirma-se o potencial dos casos de ensino no contexto da formação inicial como estratégia formativa para futuros professores, bem como para a formação continuada de docentes, que ao se apropriarem dos casos de ensino existentes podem também refletir sobre situações semelhantes que vivenciam em sua prática pedagógica. Nessa direção, o estudo dos casos de ensino favorece tanto a formação de futuros professores quanto professores experientes que, por meio dos casos, podem ser provocados a refletirem e analisarem a prática pedagógica real e situada no chão da escola, com as suas nuances e especificidades. Tal perspectiva permite a revisão dos conhecimentos pedagógicos e profissionais existentes, bem como permite a elaboração de novos.

5. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. B.; LIMA, M. G. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, p. 451-468, 2012.
- ANDRÉ, M. et al. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes (The role of the other in the constitution of the professionalism of beginning teacher). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.
- BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação reflexão**. Simpósio Nacional de Educação, v. 20, 2008
- CANDAU, V. M. **Rumo a Uma Nova Didática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996
- DOMINGUES, I. M. C. S. **Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 157f. 2007
- FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de representação**. Revista Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.52, p.7-17, set. 1985
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 17, 2014.
- LIMA, F. de P. M. FERREIRA, H. M.; RAGI, T. R. Casos de ensino: Potencialidades para a formação de professores reflexivo. *In: Universidade e escola: Contextos de ensino e aprendizagem*. Editora da UFRR, p. 210-222, 2020.
- LOURENÇO, G.F.; CID, M.F.B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v.18, p.169-180, 2010.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 139-161.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **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, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese(Doutorado) - Curso de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- NONO, M.; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 2002.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

OLIVEIRA, M. O. D. **A formação inicial e as condições de alunos concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente.** Dissertação de Mestrado. 192f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

PRESTES, Z. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural:** algumas considerações. Revista de Educação Pública, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. **Rio Grande do Sul:** Universidade Feevale, 275 p. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política/** 32. ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.- (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.