



**ISABELA DE CÁSSIA OLIVEIRA**

**CASO DE ENSINO COMO INSTRUMENTO  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: dos ganhos para o  
desenvolvimento do raciocínio pedagógico**

**LAVRAS – MG**

**2023**

**CASO DE ENSINO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: dos ganhos para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2023**

**CASO DE ENSINO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: dos ganhos para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico**

**TEACHING CASE AS AN INSTRUMENT FOR INITIAL TEACHER TRAINING**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte  
das exigências do Curso de Pedagogia para  
obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 11 de maio de 2023.

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso – UFLA  
Profª. Dra. Francine de Paulo Martins Lima – UFLA  
Profª. Esp. Cláudia Freire – PPGE/UFLA

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2023**

*Dedico este trabalho a Deus e  
aos meus pais, José Roberto  
Oliveira e Betânia Aparecida  
Costa Oliveira.*

*Consagre ao Senhor tudo o  
que você faz, e os seus planos  
serão bem-sucedidos.*

*Provérbios 16:3*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a Deus, por conduzir meus pensamentos e iluminar minha inteligência nesse período tão importante, me conceder saúde e força para terminar a faculdade e este trabalho final. A fé que tenho no Senhor foi combustível para minha disciplina e persistência.

Aos meus pais Betânia e José Roberto, que fizeram de tudo para tornar os momentos difíceis mais brandos, me proporcionando a tranquilidade que eu precisava nessa etapa, e por encherem meu coração de amor. Sem a força de vocês não seria fácil. Obrigada, ao meu irmão Bruno, pelo companheirismo e amizade.

Ao meu namorado Artur, por ser meu companheiro, acreditar em mim, apoiar e me escutar nos momentos de ansiedade e me dizer que daria tudo certo.

Minhas amigas Miriam e Lívia, que estiveram comigo na mudança do meu tema, e me deram os melhores conselhos nos momentos de insegurança.

Sou grata a todos os professores que contribuíram para a minha trajetória acadêmica, especialmente ao Prof. Braian, responsável pela orientação do meu trabalho. Obrigada por compartilhar sua sabedoria, seu tempo e sua experiência. E também por esclarecer todas as dúvidas e ser tão atencioso nesse momento tão desafiador na minha formação.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), que ao longo desses anos ofereceu um ambiente muito acolhedor e com uma estrutura incrível para que meu curso fosse concluído.

## RESUMO

A formação de professores é um processo demasiadamente complexo. Inicia-se durante a graduação, porém, estende-se por toda a trajetória profissional. Estudos da área evidenciam, há algumas décadas, que a constituição dos saberes e conhecimentos docentes envolve também e sobretudo a prática profissional refletida. Ou seja, o professor aprende a sua profissão especialmente por meio das vivências em sala de aula que propiciam o conhecimento pedagógico do conteúdo mediante o desenvolvimento de um raciocínio pedagógico. Pois bem, se a graduação, por si só, não dá conta de esgotar todos os saberes que serão necessárias à docência, torna-se imprescindível, na formação inicial, oferecer aos estudantes os subsídios e instrumentos adequados para que eles exerçam a prática reflexiva durante suas trajetórias. É nesse contexto que emerge o caso de ensino como importante instrumento de reflexão sobre a prática docente. Tendo isso em vista, o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é analisar a experiência de elaboração de um caso de ensino durante o estágio curricular obrigatório de um curso de licenciatura em Pedagogia. Mais especificamente, o caso analisado foi elaborado pela autora, estudante da Universidade Federal de Lavras (UFLA), durante as vivências numa escola pública em meio ao estágio obrigatório. Como procedimento metodológico, optou-se pelo relato de experiência à luz da abordagem qualitativa. A partir do arcabouço teórico construído no texto, que permitiu uma análise mais aprofundada acerca do caso de ensino elaborado quando da realização do estágio curricular obrigatório, evidenciou-se a importância da reflexão para e na prática. Mais do que mobilizar conhecimentos teóricos, é fundamental que se tenha instrumentos a fim de qualificar a reflexão no tocante à experiência em sala de aula. O caso de ensino se configura, assim, como importante aliado para a ação reflexiva.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação. Caso de ensino. Estágio curricular obrigatório. Pedagogia.

## **ABSTRACT**

Teacher training is a very complex process. It begins during graduation, however, it extends throughout the professional trajectory. Studies in the area have shown, for some decades now, that the constitution of teaching knowledge and knowledge also involves, and above all, reflected professional practice. That is, the teacher learns his profession especially through experiences in the classroom that provide pedagogical knowledge of the content through the development of pedagogical reasoning. Well then, if graduation, by itself, is not enough to exhaust all the knowledge that will be necessary for teaching, it becomes essential, in initial training, to offer students the appropriate subsidies and instruments for them to exercise reflective practice during their trajectories. It is in this context that the teaching case emerges as an important tool for reflection on teaching practice. With that in mind, the objective of this Course Completion Work (TCC) is to analyze the experience of elaborating a teaching case during the curricular internship of a degree course in Pedagogy. More specifically, the case analyzed was elaborated by the author, a student at the Federal University of Lavras (UFLA), during her experiences in a public school in the midst of the curricular internships. As a methodological procedure, we opted for the experience report in the light of the qualitative approach. Based on the theoretical framework constructed in the text, which allowed for a more in-depth analysis of the teaching case elaborated during the curricular internships, the importance of reflection for and in practice was highlighted. More than mobilizing theoretical knowledge, it is fundamental to have instruments in order to qualify the reflection regarding the experience in the classroom. The teaching case thus becomes an important ally for reflective action.

**Keywords:** Teacher training. Training. Teaching case. Curricular internships. Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquematização sobre os saberes docentes construídos na formação inicial e ao longo da vida.....	13
--	----

## 1. INTRODUÇÃO

Dentre as pesquisas em educação, são desenvolvidos e discutidos muitos estudos na área de formação inicial de professores. Tais estudos questionam, além de outras coisas, o distanciamento entre a teoria e a prática, e como os estágios curriculares obrigatórios são conduzidos nesse processo inicial, pensando-se na importância da experiência dentro da escola para o processo formativo docente.

Na tentativa de qualificar a união entre teoria e prática, muitos estudiosos buscam encontrar estratégias que tragam reflexões sobre as práticas escolares, sendo elas um caminho importante para o desenvolvimento profissional. Na literatura da área, discute-se que os docentes, ao saírem da graduação e chegarem nas escolas, sentem-se, muitas vezes, despreparados, pois na formação inicial encontram-se muitas lacunas relacionadas à prática profissional refletida, fundamental para a constituição do fazer docente.

Ao considerar, assim, a importância do estágio curricular obrigatório para a formação inicial, tendo em vista um processo formativo que também valoriza a experiência na escola, levanta-se a possibilidade de utilização de instrumentos voltados à qualificação da prática. Prática esta que, conforme Schön (2000), deve ser refletida a fim de que se possa atingir o desenvolvimento profissional. Cita-se, então, o caso de ensino como importante instrumento que, se usado no âmbito dos estágios obrigatórios, tem potencial para promover uma experiência reflexiva, capaz de contribuir de modo significativo para a formação inicial de professores.

Posto isso, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem, como objetivo geral, analisar a experiência de elaboração de um caso de ensino durante o estágio curricular obrigatório de um curso de licenciatura em Pedagogia. Busca-se refletir sobre o processo de utilização desse instrumento formativo que, nestas páginas, será analisado à luz da literatura da área.

No que se refere à estrutura do texto, após esta introdução encontra-se o detalhamento da metodologia da pesquisa. Posteriormente, tem-se a discussão teórica sobre o processo de formação docente, enfatizando a importância dos conhecimentos que resultam da experiência profissional refletida. Depois disso, apresenta-se a base de conhecimento para o ensino juntamente com a ferramenta de formação chamada de caso de ensino. Em seguida, apresenta-se o caso de ensino elaborado pela autora juntamente com reflexões relacionadas ao processo de elaboração. O TCC se encerra com as considerações finais que arrematam a discussão e as referências utilizadas no texto.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura como Relato de Experiência (RE). Tal opção metodológica "situa o saber resultante de um processo; melhor dizendo, pode-se considerá-lo em um entrecruzamento de processos, dos coletivizados aos mais singulares" (DALTRO, 2019, p. 226). Tendo em vista as características das Ciências Humanas que lidam, dentre outras coisas, com a complexidade das subjetividades, considera-se pertinente o uso de um recurso metodológico capaz de superar o ideal positivista de cisão entre sujeito e objeto.

Assim, as análises feitas neste TCC consideram a junção entre a experiência da autora, num tempo histórico-social, e os saberes teóricos que lançam luzes sobre o que foi vivenciado. Para Daltro (2019, p. 228), o RE pode ser visto como

[...] um importante produto científico na contemporaneidade. Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico. Sem a pretensão de se constituir como uma obra-fechada ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores.

Dito isso, o estudo optou pela abordagem qualitativa. Esta que envolve "um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável" (SILVA, 1998, p. 19). A abordagem qualitativa se alinha, portanto, à opção metodológica, uma vez que o RE traz à discussão as experiências e subjetividades da pesquisadora. Trata-se de dados que não se reduzem aos métodos quantitativos.

No tocante aos procedimentos metodológicos, reitera-se que este TCC tem, como objetivo geral, analisar a experiência de elaboração de um caso de ensino durante o estágio curricular obrigatório de um curso de licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, posteriormente às experiências na escola, quando do estágio, e o uso de uma ferramenta para a reflexão sobre a prática, partiu-se para o esforço de construção de um arcabouço teórico. Esforço este que incluiu a busca por materiais de leitura, como artigos e livros, em bases como o Google Acadêmico e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As buscas se deram por meio de palavras-chave relacionadas aos eixos centrais do TCC, isto é: formação de professores, caso de ensino, base de conhecimento para o ensino, estágio na docência etc.

Juntamente com as leituras empreendidas, foram feitos fichamentos e resumos. A revisão bibliográfica também envolveu a construção de categorias de análise que dessem conta de atender ao objetivo proposto. Após a construção do arcabouço teórico, o caso de ensino elaborado quando do estágio curricular obrigatório da autora foi confrontado com a teoria. Isso possibilitou uma espécie de metarreflexão - ou reflexão sobre o próprio ato de refletir. Em outras palavras, foi feita uma reflexão teoricamente qualificada sobre o processo

de elaboração e uso do caso de ensino; este que, conforme será discutido ao longo do texto, é precisamente um instrumento que propicia a reflexão sobre a prática docente.

### **3. ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA**

Os conhecimentos adquiridos na formação inicial do docente são necessários nas práticas durante a sua carreira. A formação inicial é, sem dúvidas, um dos momentos primordiais para a docência, sendo a base do aprendizado. Mas a formação inicial não esgota os conhecimentos imprescindíveis para a docência no contexto da realidade da sala de aula.

Após a formação inicial, todos os conhecimentos são postos à prova. Desse modo, os primeiros anos de atuação se mostram como um desafio, pois o docente se sente despreparado e desamparado, mesmo após longos anos de estudos. O recém-formado nota que não é suficiente tudo o que foi lido e discutido durante a graduação, e precisa de mais para alcançar a satisfação no seu local de ensino.

Podemos dizer que esse é um momento de choque de realidade, pois muitos professores desistem da profissão ao se depararem com a sala de aula. E isso prova que para a docência é necessário um vínculo entre teoria e prática, uma vez que, para ser professor, não basta simplesmente gostar das crianças e nem tampouco nascer com uma espécie de dom ou vocação.

Diante desse contexto, é importante a retomada dos estudos que nos levam a entender a importância da formação dos professores. Segundo Nunes (2001), foi nas décadas de 1980 e 1990 que surgiram pesquisas para compreender a formação docente, devido ao movimento em defesa da profissionalização da docência. Tal movimento foi iniciado com o intuito de valorizar e resgatar o papel dos professores e todos os saberes que eles possuem, levando em conta a complexidade dos conhecimentos que fazem parte da atuação docente.

De acordo com as contribuições de Nunes (2001), nesse contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, experiências etc. Segundo Nóvoa (1995), essa nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal.

Após essa mudança de perspectiva, decorrente sobretudo dos estudos nas décadas de

1980 e 1990, tais investigações passam a ter um foco nos docentes, levando em conta sua vida e sua trajetória, enfatizando como ambas podem interferir no profissional.

Desse modo, o processo educativo não se dá de forma mecânica. A formação inicial não possui métodos prontos para a atuação nem tampouco uma receita para lidar de forma sólida com os diversos alunos que encontrarão o docente ao longo da sua atuação. Na prática o docente deve ressignificar os seus conhecimentos a cada dia, durante toda a sua trajetória

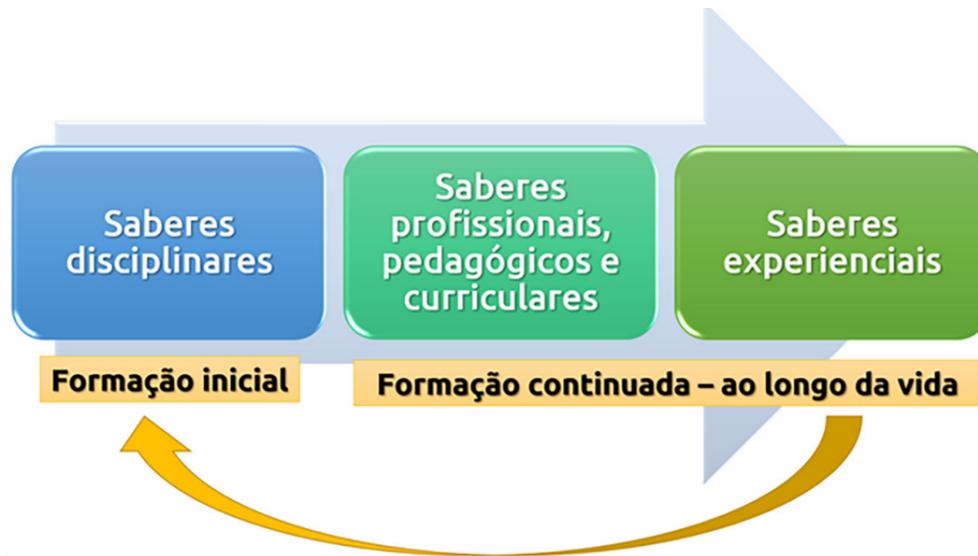
Sendo assim, de acordo com Pimenta (1997), os cursos de formação inicial devem contribuir para o exercício da atividade do professor, oferecendo subsídios para que os alunos – futuros professores – tenham condições de, permanentemente, ao longo da vida e da carreira, construir e reconstruir os saberes que lhe serão úteis perante os desafios colocados pela prática pedagógica cotidiana.

Pois bem, dentre os autores que contribuem para a compreensão do desenvolvimento profissional docente, tem-se Maurice Tardif. Para esse autor, dentre os saberes docentes que devem ser constituídos durante a formação inicial estão os saberes disciplinares, isto é, aqueles relacionados a cada disciplina (TARDIF, 2012). Além deles, tem-se os saberes profissionais, ou seja, os que são "transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)" (TARDIF, 2012, p. 36), e os saberes pedagógicos, "provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo" (p. 37). Tais saberes podem e devem fazer parte da formação inicial quando se trata de cursos de licenciatura.

Além disso, para Tardif (2012), a formação inicial não garante a constituição de saberes curriculares, compreendidos como os que integram os programas escolares: discursos, objetivos, conteúdos e metodologias selecionadas pelas instituições educacionais. Nesse sentido, o professor os constrói da mesma forma que os conhecimentos profissionais e pedagógicos: pela formação continuada em cursos formais ou pela vivência da profissão. Contudo, há uma categoria de saberes que, segundo Tardif (2012), só pode ser formada pela prática da profissão docente, ou seja, ao longo da vida e da carreira. Esses seriam os saberes experienciais, definidos como um "conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos" (TARDIF, 2012, p. 48-49). Conforme o autor, esses saberes não estão codificados em doutrinas e teorias, pois se trata de saberes práticos, ou seja, integrados à prática docente.

Com vistas a ilustrar a contribuição teórica de Tardif (2012), tem-se a Figura 1, elaborada por Corrêa et al. (2021), que mostra quais são os saberes formados ao longo da

graduação, isto é, ao longo da formação inicial, bem como os que são formados por meio da formação continuada em cursos formais ou no decorrer da prática profissional.



**Figura 1.** Esquematização sobre os saberes docentes construídos na formação inicial e ao longo da vida. Fonte: Corrêa et al. (2021, p. 41).

Dessa forma, afirma-se que tais pesquisas que surgem no movimento de profissionalização da docência têm em comum o enfoque na construção de saberes e conhecimentos docentes sobretudo pela prática refletida, como uma fonte de ressignificação contínua dos conhecimentos do professor. Ou seja, como já dito, a formação inicial não encerra o processo formativo docente, mas ela é fundamental.

Tendo em vista que a formação inicial não será suficiente para ensinar tudo o que o professor precisa, é fundamental formar docentes na graduação para que estejam preparados para o exercício constante da prática refletida, uma vez que a experiência também forma. Uma das estratégias que caminha nessa direção é o uso de casos de ensino, ferramenta muito importante para ensinar os docentes a refletirem, de modo qualificado, sobre suas próprias experiências profissionais. Mas antes de discutirmos precisamente sobre esse instrumento de formação, cabe retomar os estudos que estão por trás de seu desenvolvimento.

### 3.1 Base de conhecimento para o ensino

De acordo com Mizukami (2004), existe uma grande variedade de estudos na área de conhecimento profissional para o ensino. A autora destaca as pesquisas feitas por Shulman (2015; 1987; 1986; 1996; 2004) para refletir sobre os processos de aprendizagem da docência.

Dentre as várias contribuições que o autor traz para a área educacional, destaca-se a teoria sobre a base de conhecimento para o ensino, além do modelo do processo de raciocínio pedagógico e os 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 conhecimentos a serem partilhados por toda a comunidade educacional.

De acordo com Shulman (1986), diferentes estudos e pesquisas realizadas sobre a formação dos professores vêm sendo desenvolvidas. Em suas pesquisas sobre formação de professores, esse autor destaca o programa de investigação sobre o ensino: *programa do processo-produtivo*, que foi muito eficaz na década de 1970 no cenário educacional norte-americano. O foco central das pesquisas do programa consistia em: como os comportamentos dos professores se relacionavam com as variações nos desempenhos dos alunos? Esse programa buscava a melhoria nos cursos de formação dos professores, de forma que, a partir dos resultados, poder-se-ia impactar positivamente nas aprendizagens dos estudantes.

Para além do programa mencionado acima, destaca-se um questionamento central que perpassa pesquisas sobre formação docente: O que um professor necessita saber para ser professor? Esse é um dos pontos donde se deve partir a reflexão sobre o ser e o fazer docente. Nesse contexto, Shulman (1986) propõe a base de conhecimento para o ensino, definindo as características relevantes dos conhecimentos necessários à docência.

Conforme Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI, 2004), para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, é necessário um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições. Segundo o autor, a base de conhecimento envolve conhecimentos de diferentes tipos e todos são relevantes para a atuação profissional, oportunizando momentos significativos na aprendizagem. Essa base é um pouco limitada na formação inicial, mas ao longo do aprofundamento e da experiência profissional se torna mais flexível e ampla.

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).

Essa base de conhecimento é dividida em categorias. De acordo com Shulman (1986), ela pode ser resumida em: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico

geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. O primeiro conhecimento citado diz respeito aos conteúdos referentes à matéria que o professor leciona. Concordando com Mizukami (2004), tal conhecimento está ligado a dois outros conhecimentos importantes para a docência: o conhecimento sintático para aprender e o conhecimento substantivo para ensinar. Portanto, o docente precisa ter uma compreensão básica da matéria que está instruindo, pois apenas dominar o conteúdo não é suficiente para alcançar a aprendizagem.

Professores bem sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva e pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino [...] que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimentos das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110).

Diante disso, é importante entender a formação do professor como um processo permeado pela reflexão sobre o próprio ensino, para um bom desempenho como docente e não como uma doutrina ou um treinamento a se seguir. É refletir sobre a própria experiência para prover fundamentos para as ações.

Já o conhecimento pedagógico geral vai além de uma área específica. Ele agrega conhecimentos de teorias e princípios atrelados a processos de ensinar e aprender. É levado em conta o conhecimento dos alunos; conhecimentos de contextos educacionais, sendo eles macro e micro; conhecimentos de outras disciplinas que podem contribuir para a compreensão dos conceitos da área; conhecimento do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos; conhecimento da matéria em diferentes níveis; e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, por sua vez, trata-se de um conhecimento novo, que é formado constantemente pelo professor ao ensinar as matérias, sendo resultado da junção dos demais conhecimentos destacados anteriormente. Para Mizukami (2004), durante o exercício profissional os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos.

De acordo com Shulman (2015), à medida que aprendemos mais sobre o ensino, vamos começando a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que são características dos bons professores e teremos de reconsiderar e redefinir outros campos.

O ensino, nesse sentido, parte de um propósito, de estruturas da área do conhecimento e de ideias relacionadas a essa área. Os professores, além da compreensão pessoal da matéria,

precisam de uma compreensão especializada da área de conhecimento, para que criem possibilidades de aprendizagem para os alunos. Em meio à construção dessa complexa base de conhecimento para o ensino, que se constrói na formação inicial e se estende durante toda a trajetória profissional, salienta-se aquilo que podemos chamar de raciocínio pedagógico.

Para Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI, 2004), o ato de transformação, relação, mobilização e construção dos conhecimentos pedagógicos parte de quatro subprocessos, que juntos formam um conjunto de estratégias para uma aula, possibilitando uma compreensão de outros conhecimentos que constituem a essência do ato de raciocínio pedagógico (interpretação crítica; representação; seleção; adaptação e consideração de características dos alunos).

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 levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos. O modelo do raciocínio pedagógico contempla, precisamente, o processo de construção desses conhecimentos de como ensinar (SHULMAN, 1996, p. 207-208 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 41)

Embora a base de conhecimento docente se construa ao longo de toda a trajetória profissional do professor, para além da formação inicial, é importante, na graduação, desenvolver estratégias e experiências que viabilizem a formação de professores reflexivos, que estejam aptos a adotarem a prática reflexiva como ação essencial de sua formação.

A partir disso é importante ressaltar que a reflexão não é apenas um conjunto de estratégias, mas é uma constante análise das próprias práticas docentes, mobilizando os conhecimentos para o ensino. Essa mobilização envolve o já referido processo de raciocínio pedagógico. Este diz respeito à forma como os educadores estruturam e conduzem o ensino e a aprendizagem. Envolve a aplicação de estratégias e métodos que promovem a compreensão, o pensamento crítico e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Embora os detalhes exatos do processo possam variar dependendo da abordagem pedagógica adotada e das necessidades dos alunos, há alguns elementos comuns que podem ser destacados. Esse processo proposto por Shulman abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (MIZUKAMI, 2004).

A primeira etapa é a base para o ensino eficaz. Os professores precisam ter uma compreensão profunda dos alunos que estão ensinando, levando em consideração suas características individuais, experiências prévias, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. Essa compreensão permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino

para atender às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo. A transformação refere-se à habilidade do professor de traduzir seu próprio conhecimento em formas acessíveis para os alunos. Os professores devem ser capazes de apresentar o conteúdo de maneira clara, interessante e relevante, adaptando-o ao nível de compreensão dos alunos. Isso pode envolver o uso de analogias, exemplos práticos, recursos visuais, tecnologia educacional e outras estratégias que facilitam a aprendizagem dos estudantes. O terceiro aspecto envolve a seleção e a implementação de estratégias de ensino autônomo para facilitar a aprendizagem dos alunos. Isso inclui o planejamento e a organização de atividades, materiais, recursos e abordagens pedagógicas que engajam e motivam. A avaliação desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem monitorar o progresso dos alunos, verificar sua compreensão, identificar lacunas de conhecimento e avaliar o alcance dos objetivos de aprendizagem. A reflexão é uma etapa crítica do pensamento pedagógico, que envolve uma análise cuidadosa da prática de ensino, os professores devem refletir sobre sua própria prática. E por último a nova compreensão refere-se à incorporação dos *insights* e aprendizados obtidos durante o processo de ensino em uma compreensão mais profunda e abrangente do ensino e da aprendizagem.

Pois bem, ,o processo de raciocínio pedagógico destaca-se o último momento - que também demarca um novo início -, capaz de trazer outra compreensão sobre o fazer docente. Essa nova compreensão, resultante da prática reflexiva, é:

[...] 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 (MIZUKAMI, 2004, p. 43).

Diante desse contexto, ainda no tocante ao desenvolvimento docente, surgem os estudos sobre casos de ensino, considerados como um instrumento importante que vai auxiliar o docente na elaboração e construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, diante das experiências vivenciadas na sala de aula. Os casos ajudam na reflexão sobre a própria prática. Esse instrumento é rico em possibilidades investigativas e formativas.

Por isso, trabalhar com casos de ensino é, antes de mais, ensinar os professores a refletirem sobre sua própria experiência, introduzindo uma importante ferramenta que poderá ser utilizada por eles ao longo da trajetória profissional e visando à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Agregando a isso, podemos dizer que um caso de ensino é:

[...] 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).

Os casos de ensino trazem a reflexão de que além dos saberes teóricos constituídos durante a formação inicial é relevante a experiência refletida, que leva o professor a problematizar determinados acontecimentos cotidianos para que sua própria atuação seja analisada e utilizada como um objeto de estudo e vivência, agregando na sua formação.

[...] o acaso ocorre quando o plano é interrompido por algo inesperado. Em face da incerteza e da surpresa, o ator deve realizar julgamentos, já que não se dispõe de respostas simples à situação posta. A reflexão é empreendida no exame das consequências da ação tomada à luz do julgamento e da aprendizagem, produzindo base para um novo plano ou intenção (SHULMAN, 1996, p. 207-208 apud MIZUKAMI, 2004, p. 43).

Diante do exposto, segue-se, nas próximas seções, para a apresentação do caso de ensino elaborado pela autora. Reitera-se que este caso foi elaborado durante as atividades do estágio curricular obrigatório. Para além da apresentação da situação dilemática vivenciada, serão feitas algumas reflexões sobre a própria experiência de elaboração, retomando o referencial teórico discutido até aqui.

### **3.2 Caso de ensino e sua estrutura**

De acordo com Shulman (1996), os casos devem manter um foco, e manter a narrativa do ensino de algo, se desenvolvendo em torno de um plano mais aberto a futuras surpresas, caso seja preciso reexaminar, revisar e refletir sobre o que foi vivenciado. Pensando em uma estrutura ideal, o caso deve iniciar, no primeiro ato, por meio da descrição da sala de aula, descrevendo as intenções e cenário esperado do ensino e aprendizagem. O segundo ato é quando deve acontecer o relato do ocorrido, com todos os problemas e aflições não solucionados. O terceiro ato é quando se descreve como o professor conduziu e compreendeu o caso, apresentando a resolução da problemática de alguma forma, descrevendo, assim, a situação e a possível solução tomada, bem como a reflexão do acontecimento.

## **4. EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO**

A seguir será apresentado o caso de ensino que será objeto de análise. Ele foi elaborado por um graduanda do 8º período do curso de licenciatura em Pedagogia na

Universidade Federal de Lavras (UFLA), no contexto do estágio supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental (3º, 4º ou 5º ano) em uma escola pública em Lavras-MG.

#### 4.1 Caso de Ensino<sup>1</sup>

*O caso de ensino ocorreu numa turma de 4º ano. Um dos alunos da sala em que eu estava se destacava mais, fazia todas as atividades primeiro, tirava nota total em todas as provas e ajudava todos os outros alunos que estavam com dificuldade. Pude observar que ele era tratado diferente, tanto pela professora quanto pelos colegas. Os alunos da classe foram convidados a participarem de uma apresentação na escola, e um aluno da classe teria que ler um poema. O primeiro nome citado era o desse aluno. Por mais que os outros demonstrassem interesse em participar, a professora pediu para que ele lesse. No final, ele não quis participar, disse que estava com vergonha. Depois disso, a professora escolheu outro aluno. Outro fato que me chamou a atenção foi um dia em que a professora estava tomando a tabuada, e o referido aluno já estava na multiplicação do 5. Os demais discentes ainda estavam na multiplicação do 3. A professora pediu para que eu gravasse o referido aluno e disse que iria mandar no grupo da sala. Então, uma aluna questionou o motivo de estar gravando somente ele. A professora desconversou e ao terminar a aula ele me disse que a aluna tinha muito ciúmes. A partir desses acontecimentos comecei a observar sobre o tratamento. Ele é um menino muito acolhedor e educado, mas parecia que essa situação irritava um pouco ele, pois não queria receber essa atenção que todos dão. Desde então, comecei pensar no que eu poderia fazer na minha regência para analisar mais esse caso. No dia da minha regência tentei incluir todo mundo na atividade, perguntando e interagindo com todos os alunos. Principalmente com aqueles que eu percebia que não participavam muito. Assim, algo me chamou muito a atenção, fazendo-me perceber o quanto as crianças tratam e percebem esse tratamento diferente com o referido aluno. Fiz uma pergunta para um estudante que senta no fundo da sala e ele não quis responder, disse que não sabia. Então, um outro aluno com tom de brincadeira disse “Pergunta para o João (nome fictício), tenho certeza que ele sabe, ele é inteligente”. Portanto, nesse caso fica evidente a falta de percepção da professora. Talvez por ela achar que é uma atitude positiva, os outros alunos se sentiram inferiores ao determinado aluno devido a essa atenção exagerada, favoritismo e exaltação. Geralmente conseguimos observar situações contrárias, de alunos que se sentem*

---

<sup>1</sup> O caso foi mantido na íntegra, com a estrutura e palavras originais usadas na elaboração. Optou-se por não alterá-lo para que a análise, agora teoricamente qualificada, pudesse ser mais produtiva para a autora.

*excluídos e não recebem tanta atenção da professora. Mas esse caso me chamou muito a atenção por demonstrar o oposto. Esse momento me fez pensar: essa atitude será comprometedora para algum dos alunos? É preciso uma autoanálise sobre o trabalho, bem como observação, o que pode favorecer a prática, fazendo com que possamos encontrar um caminho para uma relação respeitosa sem favoritismo. Não é nenhum demérito sentir mais ou menos afeto por determinado aluno, mas quando isso começa a afetar “o outro” é preciso rever nossa postura.*

#### **4.2 Reflexões sobre o processo de elaboração do caso de ensino**

A partir do caso de ensino desenvolvido na disciplina de estágio foi possível analisar a prática à luz do embasamento teórico discutido neste artigo. O caso de ensino possibilita uma reflexão sistemática sobre a formação docente. Ensinar envolve muitos desafios, considerando que situações dilemáticas acontecem a partir de experiências vividas que demandam agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Assim, o caso de ensino acima elaborado pela estudante-autora foi visto como uma problemática e foi observado desde o primeiro dia de estágio, marcando os dias na sala de aula. A situação, além de acontecer no cotidiano, ocorreu em meio às interações com os colegas de turma, e foi desafiadora, mas vista como uma oportunidade de estudo e desenvolvida na pasta de estágio - atividade obrigatória da disciplina - como caso de ensino.

O caso em questão discorre sobre o favoritismo de um aluno na sala de aula, partindo tanto da professora quanto dos próprios colegas de classe, o que causava um certo desconforto no estudante, pois não era a intenção dele se destacar na sala de aula, mas tais atitudes o colocavam constantemente em evidência.

Em vista disso, a estudante-autora observou que são necessários cuidados a serem tomados no cotidiano da sala de aula. Nesse caso específico, a situação poderia causar uma retração tanto por parte do aluno que conseguia se desenvolver, mas não queria se destacar, quanto por parte dos demais discentes que se sentiam inferiores ao colega que era elogiado.

Observando o contexto, podemos destacar o possível ponto de que a professora leve em consideração o fato de que ela só será uma boa docente se conseguir atingir o mesmo nível de aprendizagem de todos os alunos, com a mesma facilidade que o referido aluno possui. Porém, a qualidade de um professor não pode ser determinada unicamente pelo desempenho dos alunos. Um professor competente é capaz de motivar, inspirar e guiar os discentes em seu processo de aprendizado, independentemente do nível de habilidade ou desempenho individual de cada um. É verdade que um bom aluno pode facilitar o trabalho do professor,

pois ele pode demonstrar interesse, participar ativamente nas aulas e ter um melhor aproveitamento das instruções. No entanto, um professor de qualidade é capaz de identificar as necessidades individuais e adaptar suas estratégias de ensino para ajudar os estudantes a superar desafios e a alcançar seu máximo potencial.

Além disso, um bom docente também se preocupa com o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo sua motivação, autoestima, habilidades sociais e emocionais. Ele se esforça para criar um ambiente de aprendizagem positivo, inclusivo e encorajador, onde todos os alunos têm a oportunidade de crescer e progredir, independentemente de suas habilidades iniciais.

Portanto, embora um aluno dedicado possa tornar o trabalho do professor mais gratificante, a competência de um docente não deve ser avaliada apenas pelo desempenho dos alunos, mas sim pela sua capacidade de ensinar, inspirar e impactar positivamente a vida dos discentes. O foco da professora no aluno citado nos leva a pensar na necessidade que a professora tem em ver o desempenho constante dele na sala de aula e esse desempenho gera a ideia de que se ele está indo bem o trabalho dela está também indo bem. E isso faz com que a docente não dê atenção e foco aos demais alunos que, além de se incomodarem com a situação, talvez não estejam atingindo a aprendizagem necessária.

É fundamental que os professores se esforcem para oferecer uma atenção equilibrada a todos os estudantes, reconhecendo suas necessidades individuais e promovendo um ambiente inclusivo e uma relação professor-aluno mais profícua. Dessa forma, é possível maximizar o potencial de aprendizagem de todos os estudantes. A relação aluno-aluno também precisa ser desenvolvida e observada no ambiente da sala de aula, a interação social entre os alunos é uma parte importante da experiência escolar. Nesse momento é desempenhado um papel fundamental no ambiente educacional e na experiência de aprendizagem dos estudantes. A interação entre os alunos promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, trazendo uma série de benefícios importantes. A sala de aula é um ambiente rico em diversidade, onde os discentes trazem experiências, perspectivas e conhecimentos diferentes. A interação entre eles permite uma troca de ideias, o aprendizado sobre diferentes culturas e a experiência da diversidade. Isso enriquece a experiência educacional, estimula a criatividade e prepara os alunos para um mundo globalizado, e nesse momento é importante a intervenção da professora para que exista essa troca.

Após refletir sobre o caso de ensino, seriam necessárias algumas sugestões para que a professora pudesse ressignificar seu trabalho nessa sala de aula. O primeiro passo seria uma conversa com a docente para que ela conseguisse reconhecer a atenção desproporcional dada

ao aluno e a disposição para a mudança dessa problemática citada. Após esse primeiro momento seria necessário entender as razões da professora para direcionar toda a atenção a um único aluno e levá-la a refletir sobre a sua atuação. Em seguida, mostrar que é necessário uma atenção individualizada nas necessidades e no processo de cada aluno, acompanhando e anotando tudo que achar necessário para uma intervenção pontual. Mostrar para a docente que é muito importante deixar claro para todos os discentes as expectativas para a turma, incluindo-os em todas as atividades e mantendo uma comunicação clara para que todos se sintam valorizados. É importante criar oportunidades para que todos os alunos participem ativamente das discussões e atividades em sala de aula. Incentivando-os a compartilhar suas ideias, fazer perguntas e colaborar uns com os outros, isso também pode ajudar a distribuir atenção de forma mais equitativa. E, por fim, após toda a reflexão feita pela professora, seria importante sugerir *feedbacks* individualizados; isso demonstrará o interesse dela pelo progresso individual e ajudará a melhorar o desempenho deles e minimizar a barreira criada entre professor-aluno.

Ao longo da escrita e análise do caso de ensino, foi possível, portanto, observar todo o processo do raciocínio pedagógico já citado ao longo da pesquisa, a compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Entender sobre o raciocínio pedagógico e conseguir visualizá-lo é um processo muito interessante. Entender que ao longo de toda a atuação é possível utilizar instrumentos que possibilitam a docência através da reflexão e observação nos leva a pensar muito sobre a importância da teoria e da prática no fazer docente. Nos leva, ainda, a entender a importância do estágio supervisionado durante a graduação e o quão valioso é analisar vivências comuns que passam despercebidas, mas são instrumentos de muita reflexão e estudo. Através de todo o processo foi possível um estudo mais aprofundado para uma análise mais detalhada do caso. Ao entender mais a fundo a individualidade do aluno e da professora e as possíveis causas da problemática foi possível analisar e sugerir possíveis mudanças para a melhoria da situação dilemática. Em linhas gerais, foi um momento muito rico dentro da graduação e no fechamento do Trabalho de Conclusão do Curso.

Por fim, analisando as contribuições feitas por Mizukami (2004) sobre a estruturação do caso de ensino, e fazendo uma breve comparação com o relato desenvolvido no estágio, é possível observar que a estudante-autora não desenvolveu, suficientemente, o terceiro ato, que é o momento da descrição das atitudes que foram tomadas para a resolução da problemática apresentada. O terceiro ato também pode envolver o motivo por trás do problema. Nessa ótica, no caso elaborado pela estudante-autora, nota-se uma breve reflexão, mas um déficit no

que diz respeito à possibilidade de resolução mais plausível. Após a escrita do caso, é importante que haja uma reflexão sobre ele:

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-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada, e refletida em uma experiência direta. O processo de relembra, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208).

Shulman (1996) nos leva a pensar a importância da reflexão sobre as próprias experiências, e o quão importante a ferramenta do caso de ensino se torna ao conseguirmos analisar situações dilemáticas vivenciadas em aula. Pois é a partir desses casos que é possível entender e aprender com o próprio processo, construindo a identidade profissional docente. As dúvidas estarão presentes nesse caminhar, mas são elas que vão possibilitar também o olhar crítico e mutável do professor de acordo com a situação que se encontra dentre as diversidades de cada criança. Logo, poderá lançar mão do seu conhecimento pedagógico do conteúdo, atuando como mediador para fomentar aprendizagens significativas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada traz a reflexão sobre as contribuições dos casos de ensino nas práticas pedagógicas, sendo um instrumento que auxilia em toda a formação docente. Primeiramente, ao estudar sobre a formação inicial dos professores, ficou evidente que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são a base do aprendizado e serão necessários em toda a carreira docente, porém, é necessário formar profissionais na graduação que estejam preparados para uma constante prática reflexiva, analisando e lidando com as situações dilemáticas do cotidiano, indo além dos conteúdos trabalhados na sala de aula, compreendendo a realidade de cada aluno e suas necessidades.

Foi exposto também o conceito sobre a base de conhecimento que envolve diferentes conhecimentos relevantes e essenciais para a atuação profissional, propiciando processos significativos de ensinar e aprender. Essa base não é muito ampla na formação inicial, mas ganha aprofundamento ao longo das experiências. Ressalta-se a importância de se desenvolver estratégias ainda na graduação para a formação de professores reflexivos. É importante dizer que a reflexão é a constante análise das próprias práticas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o caso de ensino é um importante instrumento de auxílio ao docente na construção do raciocínio pedagógico, aprimorando seus conhecimentos a partir das experiências vivenciadas na sala de aula. Por meio dos casos é possível uma

reflexão sobre a teoria vinculada à prática, observando com atenção a vivência e compreendendo o que é necessário naquela situação descrita como caso.

Diante disso, o caso de ensino apresentado nesta pesquisa, que foi elaborado no contexto da graduação, mostra a aproximação com a realidade escolar e as diversas possibilidades de análise, evidenciando com concretude o potencial de trabalhar com casos na formação inicial dos docentes.

A partir dos estudos e pesquisas ora desenvolvidos, fica evidente que a análise deste TCC é um pouco limitada por partir de um relato de experiência objetiva de apenas uma aluna, prejudicando a capacidade de generalização. Como dito, é relevante usar os casos de ensino na graduação, de modo que se torna muito importante propor para os discentes análises de mais situações dilemáticas, para que seja possível construir um conjunto de pesquisas que ampliem a noção e as leituras das diversas situações que perpassam os contextos da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. de P.; PEREIRA, M. A. L. 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**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 505–520, 2017. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- CORRÊA, A.; CHAQUIME, L. P.; MILL, D.; VELOSO, B. Formação de Professores e o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). In: MILL, D.; SANTIAGO, G. (Orgs.). **Luzes sobre a Aprendizagem Ativa e Significativa: proposições para práticas pedagógicas na Cultura Digital**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/353976030\\_Formacao\\_de\\_professores\\_e\\_o\\_Conhecimento\\_Tecnologico\\_Pedagogico\\_do\\_Conteudo\\_TPACK](https://www.researchgate.net/publication/353976030_Formacao_de_professores_e_o_Conhecimento_Tecnologico_Pedagogico_do_Conteudo_TPACK)>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015>>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- 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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838> (parte 3).
- 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: Papirus, 2000. p. 139-161.
- 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. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2324?show=full>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- 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. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1365>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre:

Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SHULMAN, L. 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, 1996, p. 197-217.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs for the study of teaching. In WITTRUCK, M. C. (Ed.). **The handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1987, p. 1-22.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 159-174.

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

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teacher's thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987, o. 104-124.