

Possibilidades Formativas e Investigativas de Casos de Ensino

Writing Cases: Formative And Investigative Tool

Maévi Anabel NONO*
Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI**

RESUMO

Casos de ensino têm sido apontados como ferramentas de grande valor formativo e investigativo de processos de desenvolvimento profissional docente. Neste artigo, discutimos dados referentes a uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa, que teve como objetivo investigar possibilidades dos casos de ensino (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002; MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2002; MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, J., 2002) enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Estudos têm evidenciado a importância que os anos de início na carreira docente possuem nos processos de formação (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; ABARCA, 1999). Nessa investigação, três professoras principiantes analisaram casos de ensino que contemplavam situações escolares enfrentadas por diferentes professoras e, além disso, elaboraram um caso de ensino a partir de situações vividas nos anos iniciais da carreira docente, no período 2003/2004. Focalizamos, aqui, especificamente, o potencial formativo e investigativo da metodologia de elaboração de casos de ensino que, nesse estudo, possibilitou que professoras iniciantes evidenciassem conhecimentos profissionais e se envolvessem em processos de reflexão em torno de tais conhecimentos.

Palavras-chave: casos de ensino - formação continuada de professores - conhecimento profissional docente.

* Mestre em Educação pela UFSCar - SP. E-mail: maevi@jau.flash.tv.br** Pós-Doutora pela Santa Clara University - Teacher Education Program, SCU, EUA. Professora da UFSCar. Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. E-mail: dmgn@power.ufscar.br

ABSTRACT

Cases of teaching have been pointed as tools of great value formative and researching of teaching professional development processes. In this article we debate data about an intervention-research, kind of qualitative that aimed to investigate cases of teaching possibilities (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002; MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2002; MIZUKAMI, 2002; SHULMAN, J., 2002) as means able to clear and intervene within the beginners professional teachers' knowledge in Infantile Education and Initial Series of Fundamental Teaching. The studies have showed the beginning years importance in the teaching career in the background processes. (TARDIF, RAYMOND, 2002; TARDIF, 2002; ABARCA, 1999). In this research, three beginning teachers analyzed cases of teaching that underlined school situations faced by different teachers and, besides, they elaborated a case of teaching taken by lived situations in the beginning years teaching career, from 2003 to 2004. We focused in this perspective, specifically the researching and formative potential of elaborating methodology of cases of teaching that in this study, allowed the beginner teachers showed up their professional background as well involved theirselves in reflection processes around such knowledge.

Key words: cases of teaching – continued background of teachers – teaching professional knowledge.

Resultados de pesquisas que focalizam casos de ensino como ferramentas de promoção e investigação de processos de formação docente (MIZUKAMI, 2000; HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND e SHULMAN, 2002; MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ e SÁNCHEZ MORENO, 2002; SHULMAN, J., 2002) apontam a necessidade do desenvolvimento de novos estudos que, somados, possam trazer melhores esclarecimentos em torno das potencialidades e limitações dessa relativamente nova - ao menos na área da educação - modalidade de ensino e pesquisa. Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção, de natureza quali-

tativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BICKLEN, 1994;), que procurou investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Estudos têm evidenciado a importância que os anos de início na carreira docente possuem nos processos de formação (ABARCA, 1999; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002). Os primeiros anos da profissão parecem ser decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas so-

bre as atividades de ensino que acompanharão o professor ao longo da carreira (TARDIF e RAYMOND, 2000). De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser. Sem desconsiderar que o desenvolvimento profissional docente deve ser descrito muito mais como um processo do que como uma série sucessiva de eventos pontuais, Huberman (1993) descreve fases que marcam a carreira docente e que são comumente vivenciadas pelos professores, destacando a entrada na carreira como um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos etc. O elemento da descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira, de acordo com Huberman (1993).

Participaram dessa pesquisa-intervenção, como sujeitos, três professoras principiantes (possuindo entre três e cinco anos de experiência docente) com trajetórias profissionais diversificadas. Elas analisaram casos de ensino que contemplavam situações escolares enfrentadas por diferentes professoras ao ensinar conteúdos de diferentes naturezas em diferentes contextos escolares e, além disso, elaboraram, individualmente, um caso de ensino a partir de situações vividas nos anos iniciais da carreira docente. Focalizamos, neste artigo, aspectos referentes à elaboração de casos de ensino que, nessa investigação, possibilitou que as professoras iniciantes evidenciassem conhecimentos profissionais e se envolvessem em processos de reflexão em torno de tais conhecimentos.

1. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

A literatura referente a casos de ensino apresenta uma variedade de definições, formas e propósitos de utilização de casos e métodos de casos na formação de professores. De acordo com Merseeth (1996), a definição mais comumente utilizada refere-se ao caso de ensino como um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, dos participantes e da realidade da

situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. Outras definições não destacam a necessidade de o caso de ensino representar a realidade: consideram também adequado lidar com casos que simulem situações reais. O fundamental a se destacar é o fato de que nem toda narrativa sobre um fato escolar representa um caso de ensino. Os casos são narrativas elaboradas com o objetivo de dar visibilidade ao conhecimento sobre o ensino envolvido na situação descrita (ALARCÃO, 2003). O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas, e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (SHULMAN, J., 2002).

De acordo com Shulman, L. (1992), um caso de ensino possui uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num contexto específico. Em geral, essas narrativas de ensino possuem certas características compartilhadas, apresentam um enredo - começo, meio e fim - e, também, podem incluir uma tensão dramática que deve ser aliviada de alguma forma. As narrativas são particulares e específicas. Colocam os eventos em um referencial temporal e espacial. São localizadas ou situadas.

Revelam pensamentos, motivos, concepções, desejos, falsas concepções, frustrações, falhas humanas. Intenções humanas são centrais nas narrativas. Refletem contextos sociais e culturais em que os eventos ocorrem. Um caso de ensino, conforme Mizukami (2000, p. 153),

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

De acordo com Alarcão (2003, p. 52),

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e mereceu a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é comple-

... e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o carácter altamente contextualizado e complexo da actividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

As formas de utilização dos casos de ensino descritas na literatura variam. Casos podem ser examinados e/ou elaborados por professores/futuros professores. Podem fundamentar reflexões individuais e/ou coletivas acerca de aspectos diversos relativos ao ensino e aprendizagem. A metodologia de casos proposta e utilizada por Shulman, J. (2002), por exemplo, focaliza a elaboração de casos de ensino por professores, a partir de suas experiências escolares, como importante instrumento em processos de formação. Nessa metodologia, inicialmente os professores examinam casos existentes para poderem compreender o que é um caso de ensino. Em seguida, um conjunto de atividades orienta a elaboração de casos

pelos próprios professores. Encontros entre formadores e professores possibilitam que o caso inicialmente descrito torne-se cada vez mais aprimorado, com mais elementos que permitam sua análise por outros professores e com um maior aprofundamento do professor em torno de sua prática. Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores.

A elaboração de casos de ensino também assume importância nas atividades propostas por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman, L. (2002). Para fundamentar a elaboração de casos de ensino, os autores utilizam-se de algumas estratégias: os estudantes lêem casos de ensino escritos por professores e escrevem um esquema inicial e dois esboços do caso, antes da versão final. Os esboços são lidos por instrutores e devolvidos aos autores com considerações que lhes permitam refinar o caso descrito, incluindo elementos que tenham sido omitidos. Os casos também são trocados entre pares de estudantes para que cada um leia e analise a produção do colega. Os estudantes também participam de conferências de casos, nas quais eles apresentam oralmente suas produções para um pequeno grupo de colegas, coordenado por um instrutor.

Além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, a elaboração de casos de ensino parece garantir que os conhecimentos mobili-

zados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas. Outras profissões criaram formas de acumular e compartilhar conhecimentos: médicos podem recorrer a uma literatura de casos documentados para analisar tentativas e descobertas de outros médicos no tratamento de doenças específicas; advogados podem analisar o modo como as leis foram interpretadas em casos específicos que já foram julgados e documentados.

No ensino, ainda não é possível encontrar com facilidade conjuntos de casos construídos por professores que possam ser analisados entre si (HIEBERT; GALLIMORE; STIGLER, 2002) e que possam ser acessados pelos docentes quando desejam ter idéias/exemplos sobre como ensinar determinado tópico a seus alunos. A elaboração de um caso de ensino requer a descrição detalhada de uma situação escolar, com a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo do contexto onde se desenvolveu a ação e dos personagens envolvidos. Ao elaborar um caso sobre uma situação vivida, o professor precisa tomar decisões sobre o que incluir e omitir, além de garantir ao leitor a possibilidade de análise da situação a partir de diversos pontos de vista e de diferentes níveis de reflexão (MERSETH, 1990). Um caso de

ensino elaborado por professores deve, conforme sugerem Hammerness, Darling-Hammond e Shulman, L. (2002), conter elementos referentes ao contexto (o caso deve oferecer informações sobre a escola, a comunidade, os estudantes, o contexto curricular); às interações (o caso precisa incluir informações sobre as ações, palavras e sentimentos do professor durante o evento descrito; bem como das reações dos alunos); e às possíveis análises da situação a partir de aspectos teóricos.

Wassermann (1993) descreve estratégias que podem orientar a elaboração de casos, tornando-a significativa nos processos de desenvolvimento profissional docente. Aponta um conjunto de questões que podem auxiliar o professor na transformação de um incidente de sala de aula em um caso de ensino. São questões que não devem simplesmente ser respondidas no caso, mas que devem orientar os pensamentos do professor ao descrever uma situação conflitiva que vivenciou com seus alunos, e que se referem à escolha do evento a ser descrito e dos aspectos a serem focalizados, às formas de descrever os personagens envolvidos no acontecimento e suas reações e atitudes diante dos fatos.

2. ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Neste artigo, buscamos sistematizar informações obtidas a partir dos

casos de ensino elaborados pelas três professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que participaram da investigação, no período 2003/2004. Discutimos os casos escritos por elas, destacando suas possibilidades enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos processos de desenvolvimento profissional vividos nos primeiros anos de docência. As situações descritas documentam eventos ocorridos durante a trajetória profissional de Fabiana, Daniela e Mariana (nomes fictícios). Representam, como afirma Shulman, J. (2002) ao se referir aos casos elaborados por professores, um legado para outros profissionais, permitindo que aprendam a partir das experiências relatadas. Além de sua importância ao permitir que docentes compartilhem experiências vividas e conhecimentos construídos sobre a profissão nas diversas situações enfrentadas, a escrita de casos oferece uma oportunidade para que cada professora aprenda a partir de experiências pessoais com situações escolares. Estudo desenvolvido por Richert (1992) mostra que a escrita de casos sobre dilemas enfrentados na profissão é considerada estimulante e desafiadora por professores iniciantes, oportunizando-lhes condições para refletir sobre o próprio ensino, sobre problemas enfrentados em diversas situações cotidianas e possíveis soluções. Na investigação aqui descrita, obtivemos resultados semelhantes.

De modo geral, os casos elaborados pelas principiantes apresentam potencial formativo e investigativo de seus processos de desenvolvimento profissional docente. Foi solicitado a cada uma delas, por meio de um roteiro, que escrevessem, individualmente, um caso baseado em experiências reais vivenciadas ao tentar ensinar qualquer conteúdo a seus alunos em seus anos iniciais de docência. A instrução era de que procurassem descrever a situação escolhida de forma detalhada (ano em que aconteceu o fato, idade das crianças, objetivos de ensino, procedimentos adotados, sucesso/insucesso do ensino, dificuldades/facilidades enfrentadas, dilemas que surgiram, atitudes ao tentar ensinar, conseqüências das atitudes, reações dos alunos etc), para que pudesse ser lida e compreendida por outras colegas de profissão. Destacamos a necessidade de que selecionassem uma situação escolar que tivesse sido importante em seu processo de aprender a ser professora. Sugerimos às professoras que se baseassem nos casos que haviam anteriormente analisado para orientar-se quanto às melhores maneiras de se produzir um caso. Embora focalizemos, neste artigo, aspectos referentes à metodologia de elaboração de casos de ensino, estratégias de análise de casos escritos por outros professores também fizeram parte da pesquisa desenvolvida (NONO e MIZUKAMI, 2004; 2004a). Solicitamos, ainda, que as professoras justificassem a sele-

ção da situação descrita e apontassem aprendizagens ocorridas quando vivenciaram o evento e quando escreveram o caso de ensino. Elas seguiram as orientações e produziram casos com diversas possibilidades formativas e investigativas. As instruções presentes no roteiro e a exposição prévia aos diversos casos de ensino pareceram adequadas para orientá-las a produzir seus próprios casos.

Fabiana descreveu uma situação de ensino em que propôs atividades que, de acordo com ela, permitissem às crianças de 3-4 anos de idade exercitar a lógica e evoluir no raciocínio abstrato. Enquadrou tais atividades - em que os alunos deveriam perceber uma seqüência lógica de figuras desenhadas no pátio da escola, reproduzindo a mesma seqüência em uma atividade escrita - na área da Matemática. Declarou ter escolhido descrever essa situação, vivenciada no mês de abril de 2004, “[...] pelo fato da mesma ter gerado em mim muitas dúvidas e vontade de saná-las, fazendo-me aprender com elas. Também, porque foi uma atividade prazerosa para as crianças e, ao mesmo tempo, conflitante para elas e para mim” (Fabiana). Pode-se dizer que o caso elaborado suscita diversas discussões teóricas relacionadas às situações práticas descritas. É possível discutir, por exemplo, características do raciocínio das crianças e suas possibilidades de pensamento nas diferentes fases do desenvolvimento, a

necessidade de estimular o desenvolvimento da capacidade natural de raciocinar logicamente, diferentes tipos de conhecimento em que as crianças se baseiam para resolver atividades que lhes são propostas em diferentes momentos de seu processo de aprendizagem, aspectos relativos ao desenvolvimento de suas estruturas lógico-matemáticas de pensamento, a importância da interação social no desenvolvimento da capacidade natural de pensar das crianças para estimular o raciocínio lógico-matemático, a necessidade de que as professoras saibam o que é cognitivamente possível ou não de se realizar em cada fase de desenvolvimento, diferentes tipos de materiais pedagógicos que podem fomentar processos de desenvolvimento do raciocínio (KAMII; DeCLARK, 2003).

Considerando todas as dificuldades enfrentadas por Daniela no primeiro ano de docência para conseguir se estabelecer como professora, provando para a coordenação/direção da escola ser competente o suficiente para assumir autonomamente uma classe de alunos, verificamos o quanto o caso de ensino elaborado por ela assume um caráter de registro de suas possibilidades como docente, apesar das adversidades da entrada na profissão. Daniela seleciona uma situação vivenciada em seu primeiro ano de carreira e justifica a escolha, ao escrever: “Esta situação foi muito importante pra mim porque era a minha primeira turma e fiquei muito conten-

te em saber que, até mesmo inexperiente com sala de aula, consegui realizar um Projeto e passar pela aprovação dos meus diretores”. Trata-se de uma experiência de ensino bem sucedida, vivida no ano de 2002. Nela, a partir de questionamentos dos alunos de uma classe de crianças de 5-6 anos de idade, a professora organizou o projeto Correspondência, que teve como objetivos gerais “[...] entrar em contato com outra escola de Educação Infantil que também fosse associada ao [grupo ao qual a escola é associada]; considerar a necessidade de várias formas de comunicação escrita, tais como cartas, postais, e-mails; reconhecer a necessidade da língua escrita para planejar, realizar tarefas concretas como o intercâmbio de cartas (ou comunicação via e-mail); vivenciar o momento de troca de correspondências, coletando informações, colecionando cartas, postais e fotos” (Daniela). O caso elaborado evidencia a preocupação de Daniela em lidar com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita a partir da consideração de sua função social. Se utilizado em programas de formação de professores, o caso serviria como exemplo e fonte de discussões em torno da necessidade discutida atualmente de se fundamentar o ensino da língua - mesmo considerando-se crianças que não sabem ler e escrever convencionalmente - no trabalho com gêneros do discurso e na concepção da alfabetização como processo discursivo (BRASIL, 1997). Diversas

outras temáticas poderiam ser discutidas a partir desse caso de ensino: formas mais adequadas de se lidar com projetos na Educação Infantil; implicação das crianças em seu processo de aprendizagem; possibilidades de intervenção da professora a partir dos questionamentos dos alunos; estratégias para estabelecer relações entre diversas áreas do conhecimento.

O caso de ensino escrito por Mariana - em torno de uma situação vivenciada em meados de 2004, já com cinco anos de carreira - parece também representar, assim como o caso elaborado por Daniela, um verdadeiro registro de suas possibilidades como professora, além de sugerir sua transição da fase de entrada na carreira, descrita por Huberman (1993), para uma fase de estabilização no ensino. Transparece, no caso elaborado, um modo bastante positivo de encarar a docência. Deliberadamente, Mariana assume, no caso de ensino, seu compromisso com a profissão, escrevendo que “[...] é por essa realidade que me envolvi e jamais deixarei, uma vez que sei que posso contribuir para uma melhoria na vida dessas crianças, proporcionando a elas uma busca de aprendizagem, possibilitando um crescimento, uma base para que possam lutar e fazer cidadania, para que tenham condições de melhoria, uma vez que os próprios pais muitas vezes são analfabetos”. Apesar de explicitar, no decorrer da situação descrita, dúvidas e dificuldades que enfrentou no desenrolar do Pro-

jeto Revivendo Monteiro Lobato, desenvolvido com crianças de Educação Infantil, com idade entre 3 e 4 anos, Mariana imprime, em seu texto, sua capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses e necessidades das crianças, seu domínio de um repertório de técnicas de ensino, sua independência na profissão (HUBERMAN, 1993). Se utilizado em programas de formação de professoras iniciantes, esse caso poderia trazer para discussão diversas temáticas relativas aos diferentes tipos de conhecimentos envolvidos no ensino e na aprendizagem e possíveis influências desses conhecimentos na atuação do professor. Além disso, considerando que Mariana faz questão de ressaltar, logo no início do caso de ensino, “Sou professora de Educação Infantil há quase 6 anos. Como professora, trabalhei com realidades diversas e alunos bastante diferenciados [...]”, permitiria que fossem discutidas diferentes maneiras de encarar a docência nos diferentes momentos da trajetória profissional.

Os casos produzidos demonstram forte implicação das professoras em sua própria aprendizagem profissional. Caracterizam-se não apenas por trazer descrições de situações escolares, mas também por explicitar reflexões em torno delas. Demonstram o quanto eventos específicos são fundamentais nos processos de desenvolvimento profissional, estimulando a construção/reconstrução de conhe-

cimentos em que se fundamentam e o estabelecimento de conexões entre aspectos teóricos e situações cotidianas. Os casos ilustram processos de aprendizagem da profissão vividos pelas iniciantes. Provocam o desenvolvimento de uma prática reflexiva em torno da profissão. Podem ser encarados como instrumentos de valorização da docência, na medida em que retratam as professoras como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças. Ao retomarmos o conceito de professor reflexivo discutido por Alarcão (2002), notamos que Fabiana, Daniela e Mariana possuem características, explicitadas nos casos escritos, que se aproximam desse tipo de professor. Segundo a autora:

[O professor reflexivo] é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata. [O trabalho

do professor reflexivo se caracteriza] pelo questionamento. Ele deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o enredam? E mais: os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação. (op cit, p. 45-46)

Os casos produzidos sugerem que as professoras pesquisadas são profissionais que pensam no que fazem, são comprometidas com a profissão e, apesar de iniciantes e de todas as adversidades que caracterizam esse período da carreira, sentem-se capazes de tomar decisões e emitir opiniões, transitando para uma fase de estabilização na carreira (HUBERMAN, 1993). Sua atuação parece caracterizar-se pelo questionamento. Preenchidas algumas lacunas em seus conhecimentos profissionais, poderão, cada vez mais, levantar novas dúvidas sobre seu trabalho, o que implica constantes processos de desenvolvimento profissional. Trechos dos casos ilustram a disposição das principiantes para refletir sobre sua prática de ensino e para orientar suas interven-

ções pelas observações e reflexões que realizam diante da implicação das crianças nas atividades propostas:

“Com essa atividade, surgiram algumas reflexões para mim: será que essa atividade não era compatível com a maturidade das crianças? Será que o fato de o caminho mudar muito de direção dificultou o entendimento da atividade? Deveria eu ter feito a seqüência em linha reta? A vivência no pátio era suficiente para alcançar o meu objetivo de explorar seqüência de figuras e raciocínio, já que esta teve maior sucesso?” (Fabiana)

“Tudo começou com um grande interesse que as crianças demonstraram ter com os SÍMBOLOS visualizados por toda a escola, depois que iniciamos uma Unidade do material apostilado que se chamava: A ESCOLA E A SALA DE AULA. Através das atividades que o material propunha podia-se perceber que a curiosidade em saber mais sobre o assunto aguçava-se cada vez mais, até que um dia eles fizeram uma descoberta que virou um problema a ser investigado: descobriram que em todos os materiais havia o mesmo símbolo do [grupo ao qual a escola é associada] (logotipo) e que na escola também havia. Daí a questão veio à tona: esse símbolo existe nos materiais de todo mundo da escola? Existe em qualquer escola?

*É só para a turma do Infantil III?
É só aqui em [cidade em que se situa a escola]?” (Daniela)*

“Gostaria de compartilhar a maravilhosa experiência que tivemos nesse ano de 2004, ao desenvolver o projeto [...] ‘Revivendo Monteiro Lobato’. Foi desenvolvido com crianças de 3 a 4 anos. Antes de seu início, estava confusa pois eram crianças desestimuladas, não conheciam nada, muitas não tinham televisão para assistir, outras nunca prestaram atenção nos episódios do Sítio do Picapau Amarelo. Refleti e comecei a encontrar formas para dar início. A pergunta que mais me vinha à cabeça: como apresentar e o que falar sobre Monteiro Lobato? [...] A cada dia contava a eles um pouco mais, despertando neles o entusiasmo em continuar e saber mais. Foi dessa forma que introduzi a principal obra: Sítio do Picapau Amarelo, e foi assim que eles tiveram o imenso prazer e interesse [...]. Foi então que assistimos alguns episódios do Sítio... Nossa, foi a maior alegria!” (Mariana)

Os casos escritos pelas professoras permitiram o desenvolvimento e a explicitação de conhecimentos profissionais que mobilizam para desenvolver seu ensino: conhecimento pedagógico geral (teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, conhecimentos relati-

vos ao manejo de classe e à instituição em que trabalha), conhecimento do conteúdo específico (conceitos e idéias de uma área de conhecimento; formas de construção de conhecimentos em determinada área); conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, L., 1989). Evidenciam seu envolvimento num processo de raciocínio pedagógico (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987) que garante a transformação de conhecimento em ensino. Os casos permitem que sejam explorados os diversos aspectos envolvidos nesse processo e que se discuta o papel do conhecimento de conteúdo específico na atuação das professoras. Pode-se discutir a *compreensão* do conteúdo a ser ensinado; a *transformação* desse conteúdo em ensino, levando-se em conta materiais didáticos disponíveis, possíveis analogias e exemplos, características dos alunos etc; a *instrução*, ou seja, as formas como conduziram as atividades em classe; a *avaliação* que realizaram durante e depois da instrução; os processos de *reflexão* envolvidos no ensino e, ainda, *novas compreensões* que permitiram a retomada - ou a intenção de retomar - as atividades desenvolvidas. Não parece possível selecionar um ou outro trecho dos casos de ensino para evidenciar como as professoras se envolvem nesse processo de raciocínio pedagógico ao planejar e executar suas aulas. Na verdade, as etapas do processo transparecem no caso como um todo. De qualquer forma, apenas

para fins de ilustração, selecionamos alguns trechos que mostram aspectos relativos às formas como as docentes conduzem as atividades em classe, avaliando, durante e depois da instrução, sua adequação para que os alunos aprendam e se envolvam nas atividades:

“Até então, tudo correu muito bem. Tivemos a oportunidade de vivenciar de maneira lúdica uma atividade que faríamos no papel (atividade de registro, como chamo), posteriormente. Na atividade de registro, resolvi aumentar o grau de dificuldade [...]. Muito bem! Fui fazendo a seqüência na lousa conforme eles iam me falando. Neste momento, percebi que alguns não estavam entendendo a seqüência e começaram a copiar da lousa. Parei e pedi que terminassem sozinhos. [...] Durante a atividade, notei que quando a trilha (caminho) mudava de direção, as crianças se perdiam e necessitavam de intervenção.”
(Fabiana)

“Aproveitando a aula de Informática pudemos esclarecer algumas dúvidas, pois entramos no site do [grupo ao qual a escola é associada] e vimos quais são as escolas que utilizam o mesmo material. Eles ficaram impressionados quando souberam que essas escolas estavam localizadas em diversas partes do Brasil e não somente em [cidade onde a escola está situada] e região. Depois

de conversarmos sobre o assunto, eis que surge uma nova dúvida a ser esclarecida: será que todas as crianças que estão no Jardim III das outras escolas estão estudando a mesma coisa que nós aqui do [nome da escola]? Para solucionar esse problema, eles entraram num acordo: escolher uma escola para entrar em contato e descobrir a resposta.”
(Daniela)

“Em seguida vimos a parte que eu julgava mais difícil: como ensinar a esses alunos algumas letras, nomes importantes e até os próprios nomes? Não foi tão fácil... Diariamente recordávamos alguma passagem do livro, ressaltando uma pessoa importante cujas características físicas e/ou interiores refletiam em personagens. Destacávamos um, colocando-o em painéis até concluirmos a turma do Sítio. Exploramos cada um deles: nome, com quem se parecia etc. Montávamos baralhinhos de letras no coletivo e depois individual (no começo achava que não sairia nada, mas os mais atenciosos e estimulados ajudavam os demais a crescer). Também utilizamos figuras nomeativas para que pudessem reconhecer a letra inicial igual ao personagem, trabalhando assim a oralidade e o concreto das formas de escrita. Foram atividades sequenciadas que seduziam essas crianças à aprendizagem.

Logo em seguida, o interesse já era grande que começamos a trabalhar com a escrita das letras formando palavras e nomes: de início utilizamos palavras com vogais faltosas e depois com letras importantes: finais, iniciais...; através de bingos, trilhas... Foi assim que introduzimos os nomes dos coleguinhos da sala... Hoje, posso dizer que além de aprenderem, tiveram interesse, entusiasmo em aprender sempre mais.”
(Mariana)

As professoras avaliaram positivamente a estratégia de elaboração de casos de ensino, destacando aprendizagens profissionais decorrentes de sua prática. Os trechos abaixo explicitam tais aprendizagens e sugerem que preocupações evidenciadas pelas professoras ao analisar casos de ensino (NONO; MIZUKAMI, 2004; NONO; MIZUKAMI, 2004a) acabam por orientar a escrita e análise de seus próprios casos. Observando o que escreve Fabiana, por exemplo, notamos que sua preocupação com as dificuldades para lidar com atividades de registro, com a imprevisibilidade do dia-a-dia escolar e com o estabelecimento de relações entre situações práticas de ensino e conhecimento teórico parece presente no caso que elabora e analisa. A preocupação de Daniela em conseguir exercer com autonomia a docência, diante da forte influência sofrida no início na carreira, marca a escolha da situação que descreve. O caso de en-

sino elaborado representa, para essa professora, um registro de suas possibilidades, mesmo como iniciante, de conseguir obter sucesso em um projeto de ensino diante da direção e coordenação da escola em que leciona. A forte preocupação de Mariana em melhorar cada vez mais como profissional e desempenhar seu papel da “[...] maneira mais competente possível [...]” parece impulsioná-la a descrever uma situação de ensino que a colocou diante de novos desafios na profissão e que permitiu a construção de novas aprendizagens na sua carreira, como professora, marcada, segundo ela, pelo trabalho com “[...] realidades diversas e alunos bastante diferenciados”. Ao analisar casos de ensino, Mariana destaca a importância de que todo professor tenha vontade e dedicação ao ensinar; ao descrever uma situação enfrentada por ela mesma no cotidiano escolar, expressa toda vontade e dedicação que caracterizam seu trabalho como docente.

“Com esta situação [descrita no caso elaborado por ela], comprovei que a prática é bem diferente da teoria e que precisamos de ambas. Aprendi que as coisas podem acontecer de maneira distinta à que imaginamos, podendo nos colocar em situações complicadas e que a decorrência de uma atividade pode ser imprevisível, algumas vezes. Escrevendo este caso, descobri que gostaria de ter mais tempo para

relatar de maneira detalhada todas as atividades executadas com as crianças. Registrando, acabo pensando e refletindo mais sobre elas, o que enriquece meu trabalho e o desenvolvimento das crianças.” (Fabiana)

“[Quando vivi essa situação] Aprendi muitas coisas! Aprendi a lidar com erros que cometia, com as idéias das crianças, com constantes mudanças no próprio planejamento, com obstáculos vindos de coordenação e direção, com situação inesperada de não saber a resposta e ficar com “cara de tacho” na frente das crianças... como já disse, pra mim esse ano [primeiro ano de docência] foi emocionante! Refletindo sobre esse caso pude repensar sobre o que eu fiz de bom para esta classe como professora, como tive ânimo para tentar passar o melhor para eles e poder pensar que um dia eles se lembrarão de mim como eu, com certeza, me lembrarei deles!!” (Daniela)

“Escolhi esta situação pois foi a que mais me chamou a atenção desde que leciono. Foi nela que realmente me deparei com a dificuldade em iniciar o processo de ensino-aprendizagem a crianças tão pequenas e desestimuladas. Com ela aprendi, que todo educador é capaz de transmitir e aprender com seus alunos, desde que se dediquem, e possam mu-

nir-se de argumentos e materiais simples que possam apresentar concretamente para que possamos ensinar e aprender de forma lúdica, como uma criança merece e tem o direito. Me envolvi tanto com o projeto, que voltei a lembrar da infância, do meu Sítio do Picapau Amarelo. Ao escrevê-la, realizei um apanhado específico e geral do nosso aprendizado: eu, como professora (há diversas formas de iniciar um trabalho; ele nunca é impossível, sempre teremos dificuldades e dilemas variados mas precisamos ser fortes e refletir na prática educativa junto à realidade de nossos alunos, que as maneiras surgem; e mais que isso, não há receita pronta, cada classe é uma, nunca trabalhamos de maneiras iguais, mesmo que utilizarmos o mesmo projeto para a mesma faixa etária).” (Mariana)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos de ensino elaborados servem como exemplos de situações práticas enfrentadas nas escolas, como oportunidades para praticar processos de tomada de decisão e de resolução de problemas, como estímulos à reflexão pessoal e coletiva. Representam ferramentas capazes de fomentar discussões teóricas e de incentivar professoras a envolver-se constantemente, e de maneira inten-

cional, em processos de reflexão em torno de suas práticas. Reflexão durante a ação e num momento posterior a ela. Os casos escritos pelas iniciantes retratam a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da profissão docente, revelando-se importantes instrumentos para promovê-los e investigá-los. Tardif (2002) destaca a necessidade de que os docentes liberem os conhecimentos que produzem na prática cotidiana, de modo que sejam reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e que possam, dessa forma, impor-se enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle legítimo. Para que seus saberes sejam úteis e acessíveis aos outros colegas de profissão, os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais (TARDIF, 2002). Vemos, no processo de elaboração de casos de ensino, uma - dentre outras - possibilidade de explicitação, de objetivação e de publicação do conjunto de conhecimentos utilizados, construídos e mobilizados pelos docentes no exercício de sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, J. C. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n. 19, p. 51-100, 1999.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- _____. Refletir na prática. [ago 2002]. Entrevista concedida a Denise Pellegrini. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 154, ano XVII, p. 45-47, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 144 p.
- FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, Teachers College, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.
- HAMMERNES, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. Toward expert thinking: how curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. In: DARLING-HAMMOND, L.; HAMMERNES, K. **Teaching Education**, 13(2), The pedagogy of cases in teacher education, University of Queensland, p. 219-243, 2002. Disponível em: < <http://kml2.carnegiefoundation.org/users/khammerness> >. Acesso em: 20 out. 2002.
- HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College

- Press, Columbia University, 1993.
- KAMII, C.; DeCLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Tradução de Elenisa Curt, Marina Célia Moraes Dias e Maria do Carmo Domith Mendonça. 18. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).
- MARCELO GARCIA, C.; MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. **El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes**. Disponível em: < <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo> >. Acesso em: 20 out. 2002.
- MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.
- _____. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Caso de ensino e conhecimentos profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de matemática na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. In: 12º ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Curitiba, 2004.
- _____. Casos de ensino como instrumento de caracterização de professoras iniciantes. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, Rio de Janeiro, 2004a.
- RICHERT, A. E. Writing cases: a vehicle for inquiry into the teaching process. In: SHULMAN, J. (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 155-174.
- SHULMAN, J. H. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. Disponível em: < <http://www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf> >. Acesso em: out. 2002.
- SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.
- _____. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 1-30.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 10, Rio de Janeiro. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.
- WASSERMANN, S. **Getting down to cases**: learning to teach with case studies. New York: Teachers College, 1993.

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