

CEAD_1_Considerações gerais

CASOS DE ENSINO COMO FERRAMENTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maévi Anabel Nono
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Muitos profissionais 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, infelizmente, ainda não é possível encontrarmos um conjunto consistente de casos de ensino construídos por professores que possam ser analisados entre si e que possam ser acessados pelos docentes quando desejam ter idéias/exemplos sobre como ensinar determinado tópico a seus alunos e/ou como enfrentar situações escolares dilemáticas.

Neste capítulo, vamos discutir a necessidade de que professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental passem a registrar, por escrito, aquelas situações escolares vividas no seu cotidiano com os alunos e comentadas com colegas de profissão nos corredores da escola, nas salas dos professores, nas reuniões pedagógicas, etc. Acreditamos que, ao registrar tais situações e pensar sobre elas, tanto de forma solitária, como junto com demais colegas, as professoras aprendem, cada vez mais, o que é ensinar. Vamos discutir também a necessidade de que professoras leiam e analisem situações descritas por outras colegas. Discutindo situações escolares devidamente registradas, na forma de histórias/narrativas, as professoras podem perceber quais conhecimentos têm sido utilizados para ensinar determinado conteúdo a seus alunos, para enfrentar determinados dilemas da profissão, para lidar com alunos com diferentes formas de aprender, etc. Mais que isso, podem discutir e analisar como tais conhecimentos que possuem sobre as melhores formas de ensinar foram e estão sendo construídos. Podem pensar sobre si mesmas, enquanto profissionais da educação. Têm sido chamadas de *casos de ensino* estas histórias de situações escolares (SHULMAN, 1992; MERSETH, 1996; MIZUKAMI, 2000, 2002; dentre outros).

Já tivemos oportunidade de convidar professoras em formação – cursando o magistério de nível médio – para ler e discutir casos de ensino (NONO, 2001). Estas mesmas professoras, quando começaram a lecionar, foram novamente convidadas a lidar com os casos (NONO; MIZUKAMI, 2005). De modo geral, elas se empolgaram diante da tarefa. E também se empolgaram quando foram solicitadas a elaborar casos de ensino a partir de suas próprias experiências escolares. Lendo, analisando, discutindo e escrevendo casos de ensino, estas professoras puderam pensar sobre diversas questões relacionadas à sua profissão: que conhecimentos orientam minha prática profissional? Como foram e estão sendo construídos? Que saberes possuo sobre os diversos conteúdos que preciso ensinar a meus alunos? Como utilizo esses saberes quando planejo minhas aulas? Que conhecimentos possuo sobre meus alunos? Como aprendi e como estou aprendendo a ser professora? O que preciso ainda aprender sobre a profissão docente? Como lido com as diversas situações escolares que preciso enfrentar no dia-a-dia? A respeito das atividades com casos de ensino, estas professoras relataram, dentre outras coisas, que, estudando os casos, conseguiram pensar sobre como agiriam quando fossem professoras; conseguiram também vivenciar e refletir, ainda cursando o magistério, sobre uma situação que iriam viver quando fossem dar aulas. Mizukami (2000) destaca que os casos de ensino podem auxiliar futuras professoras “[...] a tornar familiar um terreno culturalmente estranho, a reconhecer os pontos de tensão, a evitar erros sérios, a ampliar seu repertório de estratégias de ensino, a se preparar para um mundo não familiar” (p.154). Já lecionando, as professoras disseram que o estudo de casos de ensino permitiu que parassem para pensar um pouco em sua trajetória profissional, em sua relação com outros colegas, na necessidade de trocas de experiências entre professores; disseram que os casos serviram de base de reflexão para sua atividade docente e, ainda, de estímulo a novas descobertas.

Os casos de ensino mostram situações complexas vividas por professoras durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam

dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida, que problemas surgiram no decorrer das atividades; trazem situações parecidas enfrentadas por diversas professoras, em diferentes lugares, diferentes escolas, com diferentes alunos. Deixam clara a complexidade do que é ser professora. Antes, porém, de continuarmos escrevendo a respeito dos casos de ensino e de destacarmos a importância de que sejam utilizados nas escolas, vejamos um caso escrito por uma professora que tenta alfabetizar seus alunos.

Foi muito interessante a ‘hora da história’ hoje. Como venho fazendo todos os dias, peguei os livros de que os alunos mais gostam para que escolhessem a história que seria lida. Levantei O Planeta Laranja e perguntei o que estava escrito na capa. Me disseram em uníssono o nome do livro. Pedi que lessem outro e responderam imediatamente: O lobo e os sete cabritinhos; depois foi o mesmo com O segredo do rei. Mas eu tinha trazido também um novo, que ninguém conhecia – O sapatinho dourado – que tinha na capa a ilustração de uma princesa segurando um sapatinho reluzente. Pedi, da mesma forma, que me dissessem o que estava escrito, e ouvi um coro não tão unânime assim: Cinderela! Algumas crianças pareciam não estar tão certas... O Léo logo disse: ‘Tem muitas letras para estar escrito Cinderela’. E logo a Maria Alice exclamou: ‘É Gata Borralheira!’ Passou o dedinho sobre o título e se convenceu. Me deu um branco. O que eu ia fazer? Confirmar que era? Dizer a verdade? Deixar pra lá? Por outro lado, não são eles que vão construir esse conhecimento? Me segurei e, muito por não saber o que fazer, não disse nada de imediato. Vi que algumas crianças se detinham com atenção às letras e foram chegando à conclusão de que havia algo errado, pois o que estava escrito começava com O e se fosse A Gata Borralheira deveria começar com A.

Ficou claro para mim que cada um poderia estar diante de um desafio diferente naquela situação. Alguns se perturbaram com o fato de que apenas o contexto – no caso a ilustração da capa – não bastava para informar o que estava escrito, outros que já conheciam as letras se incomodaram por não poderem decifrar o que ali se dizia, outros ainda tentavam uma leitura silábica, reconhecendo algumas letras e tentando ajustá-las a A Gata Borralheira, desanimando-se diante da impossibilidade de fazer isso. Em meio a essa discussão o Rafael me pediu para que lesse logo Cinderela, referindo-se ao livro que eu havia trazido. Juro que fiquei desconcertada. Para ele o que estávamos discutindo não fazia nenhum sentido. Será que eu não poderia explicar para todos o que alguns já haviam compreendido? Bem, aí eu contei o verdadeiro nome da história e li.

Devo confessar que não sei muito bem como encaminhar situações desse tipo. Por um lado acho que estou começando a entender qual a importância desse negócio de botar as crianças para trabalharem juntas e para lerem quando ainda não sabem: dá uma boa confusão, elas se envolvem, pensam, discutem, vejo as coisas que estou estudando sobre a aprendizagem acontecerem ali na minha frente. Mas continuo sem saber como ajudá-las a entender o funcionamento do sistema de escrita. Não consigo ficar tranquila terminando uma atividade que eu propus sem amarrar o que puderam aprender, sem ter clareza do que aprenderam e, pior, sem saber sequer se aprenderam. Preciso discutir o que mais posso propor e como posso intervir.¹

Analisando brevemente este caso de ensino, vemos que se trata de uma situação escolar vivida por uma professora alfabetizadora que se vê diante de um dilema da profissão: como analisar as intervenções das crianças e, a partir delas, continuar a aula de modo que novos conhecimentos sejam construídos? Muitas questões incomodam a professora: *O que eu ia fazer? Confirmar que era? Dizer a verdade? Deixar pra lá? Por outro lado, não são eles que vão construir esse conhecimento? Será que eu não poderia explicar para todos o que alguns já haviam compreendido?* Ao relatar, por escrito, a situação vivida, ela toma consciência de suas dificuldades em lidar com os acontecimentos: *Devo confessar que não sei muito bem como encaminhar situações desse tipo.* A partir das dúvidas descritas pela professora Ana Rosa – autora do caso – outras professoras podem discutir que atitudes tomariam diante da situação, quais conhecimentos são necessários para que a professora resolva seus dilemas, quais conhecimentos as crianças estão utilizando e precisam aprender para poder ler o nome do livro, que motivos levaram a professora a não saber o que fazer diante do ocorrido. As atitudes da professora do caso em questão também mostram conhecimentos que ela

¹[1] Este caso de ensino foi escrito em 1987 pela professora Ana Rosa Abreu e está publicado em: WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 2002.

possui sobre como alfabetizar crianças. Analisando e discutindo dilemas vividos pela professora Ana Rosa e conhecimentos utilizados por ela, professoras podem pensar sobre seus próprios dilemas e conhecimentos. Para orientar a discussão de um caso de ensino como esse, que poderia ocorrer em reuniões pedagógicas nas escolas, algumas questões poderiam ser colocadas e respondidas, tanto individual, como coletivamente:

Em que conhecimentos você acredita que as crianças se basearam para 'ler' o nome do novo livro trazido pela professora Ana Rosa?

Dê sua opinião: por que a professora ficou sem saber o que fazer diante da situação criada em torno da leitura do nome do livro? Que conhecimentos ela possui sobre alfabetização?

Sem saber como lidar com o ocorrido, a professora preferiu contar o nome verdadeiro da história e ler o livro para as crianças. Pense um pouco e responda: a) diante dessa atitude da professora, o que você acha que se passou nos pensamentos das crianças que haviam dito que o nome do livro era Cinderela e nos pensamentos da Maria Alice, do Léo e do Rafael? b) se você estivesse no lugar da professora Ana Rosa, como lidaria com a diversidade de respostas das crianças? O que você faria? Agiria como ela? Ou não? Quais seriam as suas atitudes?

Como você utiliza livros de história em suas aulas? Como você os seleciona? Conte uma aula (ou projeto) em que você utilizou livro(s) de história. Procure dizer quais eram os objetivos da aula, que livro escolheu e o porquê, como organizou a classe, quais atividades desenvolveu, como avaliou as atividades, o que as crianças aprenderam...

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). Foi exatamente isso que fez a professora Ana Rosa. Ao descrever e tornar pública uma situação de ensino que vivenciou, ela não apenas reflete sobre os acontecimentos vividos, mas também permite que outras colegas aprendam a partir de sua experiência. Na medida em que mais e mais professoras tomarem a mesma atitude, teremos um grande conjunto de experiências docentes documentando o que ocorre diariamente em nossas escolas, onde professoras se esforçam para ensinar milhares de crianças. Ao documentar seus conhecimentos, as docentes estarão dando grande auxílio ao processo de valorização da profissão docente, na medida em que seus conhecimentos passarão a ser reconhecidos publicamente. Ao mostrar ao público os conflitos da docência, explicitarão sua complexidade e a necessidade, cada vez maior, de que tenham condições permanentes de participar de programas de formação continuada.

Perrenoud (2000) trata das competências que uma professora necessita para ensinar e, dentre elas, destaca a competência para saber explicitar as próprias práticas. De acordo com este pesquisador, as professoras precisam se habituar a registrar e a discutir com outros colegas fragmentos de suas práticas, sem temer serem julgadas e condenadas por suas atitudes diante das situações enfrentadas. As professoras precisam saber demonstrar a um interlocutor, através de registros de eventos escolares, que as situações vividas em sala de aula são orientadas por conhecimentos profissionais que possuem e constroem constantemente. Tais conhecimentos permitem que as professoras analisem as situações, delimitem os problemas, estabeleçam diagnósticos, construam estratégias e superem obstáculos. De acordo com Perrenoud (2000), as professoras tomam consciência do que fazem nas aulas ao registrar e analisar suas práticas, colocando-as em discussão.

Devemos sempre considerar que não é tarefa fácil descrever as situações que vivenciamos em nosso dia-a-dia. Existem diversos aspectos envolvidos nos acontecimentos escolares e nem sempre é simples analisar e descrever todos eles. Alguns pesquisadores têm feito recomendações sobre as maneiras mais adequadas de uma professora elaborar um caso de ensino a partir de uma situação escolar vivida por ela em sua instituição escolar. Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002) destacam que um caso precisa trazer informações sobre os estudantes; sobre o contexto curricular; sobre as ações, palavras e sentimentos da professora durante o evento descrito; sobre as reações dos alunos. Wassermann (1993) descreve estratégias que podem orientar a elaboração de casos. Aponta um conjunto de questões que podem auxiliar a professora na transformação de um acontecimento 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 da docente ao descrever uma situação conflitiva que vivenciou com seus alunos:

Escolher um incidente crítico. O dia-a-dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, exigem do professor atitudes imediatas e efetivas. Alguns alunos não fizeram sua tarefa. Não há livros suficientes para todos os alunos. Algumas crianças se recusam a realizar as atividades propostas. As atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo não estão sendo bem-sucedidas. Dentre tantos eventos, qual deles escolher para elaborar um caso de ensino que possa ser discutido com outros colegas? De início, o professor precisa desejar escrever sobre determinado evento, precisa ter interesse em se aprofundar na situação. Em seguida, pode observar alguns critérios: a situação possui um ‘poder emocional’ sobre você? A situação apresenta um dilema sobre o qual você está confuso em como resolvê-lo? A situação requer a tomada de decisões difíceis? A situação levou-o a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, sem ter certeza de que agiu corretamente?

Descrever o contexto. Não é essencial que o professor comece o caso de ensino descrevendo os eventos que geraram o incidente. Esta é, entretanto, uma das maneiras de fornecer um pano de fundo dos acontecimentos, inserindo a situação em um contexto mais amplo. Ao fazer isso, o professor pode refletir sobre aspectos que geraram a situação crítica.

Identificar os personagens do incidente. Ao escrever um caso de ensino, o professor deve identificar quais são os personagens principais e secundários da trama. Quais os papéis assumidos por cada personagem envolvido na situação? Quais as relações entre eles e com o professor? É importante a apresentação dos sentimentos, objetivos, expectativas de cada pessoa envolvida no caso de ensino, incluindo o próprio professor que narra o incidente.

Revisar a situação e a forma como agiu diante dela. O que ocorreu? Quais eram as possíveis decisões a serem tomadas pelo professor diante dos acontecimentos? Quais os riscos envolvidos em cada uma das decisões? Como o professor agiu? Que sentimentos o levaram a tomar determinada decisão? Que pressupostos e valores estiveram por trás da decisão? Se o professor não conseguiu agir diante do incidente ocorrido em sala de aula, como pode acontecer em alguns casos, por que ele não agiu?

Examinar os efeitos de suas atitudes. Cada atitude (ou falta de atitude) de um professor resulta em uma série de reações. Quais foram, no evento descrito, algumas das reações às atitudes tomadas pelo docente? Qual foi o impacto da decisão sobre os alunos e sobre o clima da sala de aula? Quais foram as consequências da decisão tomada sobre o próprio professor?

Revisitar o incidente. Ao revisitar o incidente, o professor precisa procurar visualizá-lo de maneiras diferentes. Se estivesse novamente diante do mesmo incidente, como agiria de forma diferente em relação à situação, aos personagens, a si mesmo? Ao analisar a situação, quais suas percepções sobre si mesmo como docente?

Os casos de ensino também podem apresentar situações vividas pelas professoras em que, mesmo tendo enfrentado alguns dilemas, elas tenham encontrado soluções para seus problemas. São situações em que, no final, tudo se resolve. Nestes casos, podemos discutir a forma como os problemas foram solucionados, pensando em outras possibilidades de resolução. Trazemos, abaixo, um caso de ensino, envolvendo também uma situação de alfabetização, em que a tensão inicial descrita foi aliviada ao final.

Quando eu era professora de uma classe de pré, vivia fascinada por ser testemunha e parceira do processo de alfabetização das crianças.

Uma das características mais marcantes desse momento é a consciência e, por conseguinte, a preocupação que os alunos começam a ter em escrever convencionalmente ou, nas palavras das próprias crianças, escrever certo. Na educação infantil, se você pedir às crianças que escrevam alguma coisa, na grande maioria das vezes elas não têm o menor pudor: pegam o papel, o lápis ou caneta e se põem a escrever. Mas no pré, como alguns já começam a escrever convencionalmente, outros ficam meio intimidados e não querem se expor.

Este é um dos maiores desafios do professor. Nossa expectativa é que eles escrevam e, a partir dessa produção, possamos colocar questões e problematizar para que avancem nas suas idéias sobre a língua escrita. Mas, e quando pedimos que escrevam e eles dizem que não sabem escrever? Aí é uma encrenca! Eu vivi essa situação. Quando os alunos começavam a mostrar resistência para escrever, eu ficava perturbada. Afinal, era verdade que eles não sabiam. A única coisa que sobrava, e que eu achava correto, era dizer: “Escreva do seu jeito”.

No primeiro momento, isso até funcionou. Eles se despreocupavam, relaxavam e acabavam escrevendo. O problema é que algumas crianças começaram a achar que escrever do jeito delas era sinônimo de escrever de qualquer jeito. Resultado: eu tinha que engolir qualquer coisa porque, afinal, era do jeito delas. Ficou claro também que estavam realizando produções inferiores ao que seriam capazes de fazer.

Percebendo isso e discutindo com outros professores que também estavam sentindo esse problema, acabamos encontrando uma solução. Passamos então a pedir que as crianças escrevessem “da melhor maneira possível” ou “do melhor jeito que conseguissem”. Passamos também a chamar a atenção das crianças para que utilizassem conhecimentos sobre os nomes deles e dos colegas, que olhassem as listas (de histórias conhecidas, de materiais etc) que havia na classe, que procurassem no alfabeto letras que pudessem servir etc.

Creio que foi um salto de qualidade para a nossa atuação como professores. Desse modo, as crianças não se sentiam obrigadas a escrever convencionalmente, com medo de estar fazendo errado e, ao mesmo tempo, não se contentavam com pouco.²

Neste caso de ensino, escrito pela professora Cláudia, vemos a descrição de uma situação dilemática enfrentada por ela ao tentar orientar seus alunos em seus processos de alfabetização. Vemos, mais que isso, a descrição da forma encontrada para resolver o dilema enfrentado: *como orientar adequadamente as crianças em fase de alfabetização a escrever espontaneamente para que possa, a partir dessa produção, colocar questões e problematizar para que avancem nas suas idéias sobre a língua escrita?* Analisando a narrativa, outras professoras podem acessar, examinar, discutir, utilizar e repensar os conhecimentos profissionais explicitados pela professora Cláudia. Podem, ainda, refletir a respeito das seguintes temáticas: *o que sabem seus próprios alunos sobre a leitura e a escrita? O que têm ensinado para seus alunos para que eles avancem em seus processos de alfabetização e de utilização da leitura e da escrita? Como têm ensinado, ou seja, que atividades/situações têm proposto a seus alunos para que eles aprendam a ler e a escrever adequadamente? De que maneira – e a partir de quais instrumentos – avaliam os conhecimentos de seus alunos em relação à leitura e à escrita? Que conhecimentos uma professora precisa ter para ser, como escreve a professora Cláudia, ‘testemunha e parceira do processo de alfabetização das crianças’? Que diferenças existem na forma como aprenderam a ler e a escrever e nas formas como, hoje, ensinam seus alunos a lidar com a leitura e a escrita?* Discutindo, em conjunto, temáticas como essas, professoras podem pensar sobre seus conhecimentos em torno de aspectos referentes aos processos de alfabetização e podem construir novos conhecimentos sobre o tema. A experiência vivida pela professora Cláudia passa, então, a servir de base para que seus colegas de profissão vivenciem novas aprendizagens profissionais. O caso elaborado por ela possibilita discussões teóricas e, ao mesmo tempo, reflexões em torno de uma situação escolar específica e contextualizada. Permite reflexões individuais e coletivas.

Acreditamos, hoje, que a aprendizagem profissional da docência não se encerra nos cursos de formação inicial. Ao contrário, sabemos que as professoras continuam aprendendo como exercer sua profissão ao longo da carreira. Atualmente se considera, inclusive, que, dentre as competências de que as professoras necessitam para ensinar (PERRENOUD, 2000) está a de saber administrar sua própria formação profissional continuada. Diante de um cenário em constante mudança, cabe a essas profissionais refletir sobre suas práticas e sobre as práticas de seus colegas, considerando os contextos escolares em que ocorrem, buscando sempre uma revisão dos conhecimentos que possuem sobre aspectos referentes aos processos de ensinar e aprender. Aliás, mais que um dever das professoras, a formação contínua é vista, hoje, como um direito delas, devendo fazer parte de políticas públicas educacionais e não apenas surgindo de iniciativas individuais de

² Este caso de ensino foi escrito pela professora Cláudia Aratangy e está publicado em: WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 2002

docentes interessadas em aperfeiçoamento próprio. A escola, hoje, é tida não apenas como um local onde as crianças aprendem, mas, também, um local de formação das professoras. É destacada a necessidade de que, na escola, professoras trabalhem coletivamente, evitando o isolamento que tem caracterizado sua profissão, compartilhando e construindo conhecimentos específicos da docência. É necessário que nela sejam criados espaços coletivos para que as docentes tenham oportunidades para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas e considerar alternativas de atuação, repensando aquelas certezas que vão sendo construídas ao longo dos anos de docência. Para orientar essas conversas, sugerimos que os casos de ensino sejam utilizados. Eles permitem que professoras expressem seus saberes profissionais, colocando-os em discussão, e analisem saberes de outros colegas de profissão.

Sabemos, hoje, que as professoras se utilizam de diversos tipos de conhecimentos para organizar seu ensino: conhecimentos a respeito dos conteúdos escolares que devem ensinar; a respeito das melhores formas de transformar em ensino seus conhecimentos a respeito de cada conteúdo curricular; a respeito de como organizar adequadamente a sala de aula e os alunos para que as aprendizagens ocorram; a respeito dos currículos e programas que devem orientar seu planejamento das aulas; dos materiais didáticos disponíveis e mais adequados para o ensino de cada conteúdo escolar; dos alunos que possui e de suas características sociais, cognitivas etc; do contexto escolar que envolve seu trabalho; dos objetivos da educação e de seu ensino; conhecimentos a respeito de seu processo pessoal de aprendizagem da docência. Durante a atividade de ensinar, as professoras recorrem a seus saberes pessoais (construídos na família, no ambiente de vida); a saberes provenientes da formação escolar anterior (construídos durante a trajetória como alunas nas escolas primárias e secundárias); a saberes provenientes da formação profissional para o magistério (construídos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de aperfeiçoamento); a saberes provenientes de livros didáticos usados para ensinar; a saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola em que trabalha (TARDIF, 2002). Todos esses saberes e conhecimentos da profissão docente precisam ser explicitados pelas professoras. Ao construir casos de ensino a partir de suas práticas, elas estarão permitindo que outras pessoas visualizem o que sabem sobre o ensino e sobre a profissão docente.

As formas de utilização dos casos de ensino podem variar. Existem livros e revistas em que podem ser encontrados casos elaborados por professoras que sirvam de base para reflexões e que se relacionem com situações similares vividas em diferentes escolas e classes de alunos. Estes casos podem ser lidos individualmente, numa leitura em que haja uma busca de identificação de temáticas a serem posteriormente discutidas e de estabelecimento de relações com experiências pessoais com situações de ensino. Discussões coletivas podem garantir a socialização das reflexões individuais. Um conjunto de casos de ensino também pode ser elaborado nas diferentes escolas a partir das diversas experiências vividas cotidianamente pelas professoras. Todos os dias, em diferentes instituições escolares, diante da complexidade das aulas, caracterizadas pela ocorrência simultânea e imprevisível de múltiplos eventos, professoras tomam decisões que expressam seus conhecimentos sobre a docência e que podem originar interessantes narrativas. Estas narrativas podem ser discutidas e reelaboradas até que expressem com detalhes situações vivenciadas.

Concepções, conhecimentos, certezas que as professoras possuem poderão, com a ajuda da análise e elaboração de casos de ensino, ser explicitadas e discutidas, tendo sua validade constantemente repensada. Teorias pessoais sobre o ensino poderão ser ressignificadas, a partir da análise crítica de situações escolares. O estudo de casos também possibilita o estabelecimento de relações entre a teoria educacional e as particularidades das situações de ensino vividas no dia-a-dia escolar. Os casos auxiliam as professoras a transitar entre uma situação de sala de aula vivida em um contexto de trabalho diferente do seu, situações vividas em seu próprio contexto institucional e princípios gerais do ensino. Shulman (1992) considera que o uso adequado de casos pode ajudar a professora a relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; tomar decisões; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula. O estudo de situações práticas é defendido por Imbernón (2001) que argumenta que a prática educativa é pessoal e contextual, constituída não por problemas genéricos mas, sim, por situações problemáticas que ocorrem em um determinado contexto prático. Os casos permitem o estudo de várias temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento e a revisão de concepções sobre ensino,

aprendizagem, avaliação, disciplina, etc. A grande contribuição dos casos de ensino para as professoras está no fato de que possibilitam que essas profissionais explicitem e publiquem o conjunto de conhecimentos utilizados, construídos e mobilizados por elas no exercício de sua profissão.

Este capítulo pretende ser um convite às professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental para que experimentem descrever suas práticas e refletir sobre elas, descobrindo os diferentes saberes profissionais que orientam seus processos diários de tomada de decisões sobre como ensinar. Em anexo, são apresentados casos de ensino que trazem descrições e análises de professoras a respeito de seus processos de formação docente. Tais casos podem servir como exemplos para a elaboração de novos casos.

Referências bibliográficas

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.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

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

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, M. A. ; MIZUKAMI, M. G. N. . Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.. (Org.). **Processos Formativos da Docência: conteúdos e práticas**. EdUFSCar: São Carlos, 2005, v. 1, p. 143-162

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

SHULMAN, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

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