UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARÍLIA BOLDT FÍGARO

POTENCIAL FORMATIVO DOS CASOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DOCENTE

Rio Claro - SP
2022

MARÍLIA BOLDT FÍGARO

POTENCIAL FORMATIVO DOS CASOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro - SP
2022

F471p

Fígaro, Marília Boldt
Potencial formativo dos casos de ensino na perspectiva docente / Marília Boldt Fígaro. -- Rio Claro, 2022
42 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Educação. 2. Professores Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARÍLIA BOLDT FÍGARO

POTENCIAL FORMATIVO DOS CASOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.ª Flavia Medeiros Sarti

Prof. Dr.ª Regina Zanella Penteado

Prof. Dr.ª Maria Antonia Ramos de Azevedo

Aprovado em: 10 de novembro de 2022

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Aos professores da minha família que, ao ensinarem, me fizeram querer ensinar também.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que ilumina meu caminho.

À minha família, em especial minha mãe, meu pai e minha doce pipoca que, com amor, compartilham a vida comigo.

Aos meus professores, que contribuíram para minha formação tanto pessoal quanto profissional.

Às professoras entrevistadas por aceitarem fazer parte deste trabalho.

À minha orientadora Flavia Sarti que prontamente aceitou me orientar e se fez presente em todos os momentos da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

“Se estas questões podem contribuir como bússolas em nossas pesquisas, certamente será a experiência prática e concreta, com a ajuda das lições do passado, que nos ajudará a buscar novos objetos, novos problemas, novos idiomas pedagógicos” (LELIS, 2001, p. 54).

RESUMO

Este estudo investigou o potencial formativo que professores da Educação Básica atribuem aos casos de ensino, quando empregados como recurso para estimular a reflexão docente em situação de formação em serviço. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como referencial empírico uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, na qual é implementado um projeto de formação docente ligado ao Programa Núcleos de Ensino da UNESP. Objetivou-se investigar aspectos relativos ao trabalho com casos de ensino junto aos professores da escola, em reuniões coletivas (HTPC). Para isso, foram entrevistadas 3 docentes que participaram da experiência formativa envolvendo casos de ensino, tendo por norte as seguintes questões: os professores participantes consideram que as intervenções formativas realizadas, por meio da elaboração e análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e, consequentemente, formativos do ponto de vista profissional? Que elementos os professores identificam como sendo formativos no trabalho com os casos de ensino? Que percepções sobre a docência emergem, para os professores, na experiência formativa com os casos? Os principais resultados demonstram que as docentes apontam a utilização de casos de ensino como capazes de proporcionar a reflexão sobre as práticas que desenvolvem, contribuindo para a formação de um professor reflexivo. Ainda, os casos foram apontados como um recurso capaz de promover a identificação de princípios pedagógicos presentes nas práticas, promovendo a compreensão do professor sobre seu trabalho. Nesse sentido, estes ainda foram retratados como um excelente facilitador da integração entre a atividade prática e os saberes teóricos nelas envolvidos. Dessa forma, os casos de ensino se apresentaram como um recurso que contribui para a formação dos saberes ligados à docência dado o seu valor formativo, reflexivo e investigativo.

Palavras-chave: formação de professores; casos de ensino; trabalho docente.

ABSTRACT

This study investigated the training potential that Basic Education teachers attribute to teaching cases when used as a resource to stimulate teacher reflection in a situation of in-service training. This is qualitative research that has as empirical reference a municipal school located in the interior of São Paulo, in which a teacher training project linked to the UNESP Teaching Nucleus Program is implemented. The objective was to investigate aspects related to working with teaching cases with school teachers, in collective meetings (HTPC). For this, 3 teachers who participated in the training experience involving teaching cases were interviewed, having as a guide the following questions: the participating teachers consider that the training interventions carried out, through the elaboration and analysis of teaching cases, favor reflective, investigative processes and, consequently, formative from a professional point of view? What elements do teachers identify as formative in working with teaching cases? What perceptions about teaching emerge, for teachers, in the formative experience with the cases? The main results demonstrate that the teachers point to the use of teaching cases as capable of providing a reflection on the practices they develop, contributing to the formation of a reflective teacher. Still, the cases were pointed out as a resource capable of promoting the identification of pedagogical principles present in the practices, promoting the teacher's understanding of his work. In this sense, they were still portrayed as an excellent facilitator of the integration between the practical activity and the theoretical knowledge involved in them. In this way, the teaching cases are presented as a resource that contributes to the formation of knowledge related to teaching, given their formative, reflective and investigative value.

Keywords: teacher training; teaching cases; teaching work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……04
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ……...……..06
2.1 Natureza do estudo ……...06
2.2 Contexto da pesquisa ……...06
2.3 População e amostra ……12
2.3.1 Critério de inclusão ……12
2.3.2 Critério de exclusão ……13
2.4 Aspectos éticos ……..13
2.5 Coleta de dados …… 13
2.6 Organização e análise dos dados …… 16
3 RESULTADOS ……... 17
3.1 Análises e discussões: o que revelam as entrevistas ……. 17
3.1.1 Formação docente na escola e dicotomia entre teoria e prática ……17
3.1.2 A formação do professor reflexivo ……22
3.1.3 Prática como objeto de análise reflexiva ……27
3.1.4 Casos de ensino como recurso formativo ……31
4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS ……38
REFERÊNCIAS……..41
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ……...43
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA ……..45
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP ……... 46

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, tem se observado um aumento de estudos que investigam as práticas formativas capazes de promover a aprendizagem de aspectos relacionados à docência e, consequentemente, dos conhecimentos profissionais em momentos de formação inicial e continuada (CALIL; ALMEIDA; TINTIOS, 2021). Ainda, no cenário da formação continuada, tem sido cada vez mais frequentes discussões acerca das potencialidades formativas geradas através de práticas que ocorrem no ambiente escolar com "ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista" (GATTI et al., 2019, p. 195). Todavia, a esse respeito, McBride (1989) ressalta que, mesmo com este avanço, ainda:

> Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MCBRIDE apud NÓVOA, 1997, p. 29).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1997) defende a ideia da utilização de práticas de formação que considerem as dimensões coletivas e o ambiente prático (escolas), contribuindo significativamente para a "consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores" como a profissão docente (NÓVOA, 1997, p. 27). Dessa forma, fica evidente a importância de atribuir a formação de professores, um caráter colaborativo, integrado ao que os docentes vivenciam diariamente em sua profissão e que não esteja restrito ao aprendizado de conhecimentos técnicos. Nesse sentido, Mizukami et al (2002) afirma que:

> Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

Sobre isso, Nóvoa (1997) ressalta que momentos destinados à formação devem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, bem como possibilitar meios para que os professores desenvolvam um pensamento autônomo e participem de dinâmicas de formação, fazendo com que o docente se sinta livre para discutir sobre seu trabalho, projetos próprios e participe de um processo de construção de sua identidade profissional. Portanto, explica que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir *a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1997, p. 25).

De acordo com Candau e Lelis (2014) no interior do debate sobre a formação de professores, vem sendo aprofundado alguns problemas relacionados à falta de articulação entre as dimensões teórica e prática. As autoras afirmam que por um lado, está a tendência a enfatizar a formação teórica, que visa estimular a aquisição de conhecimentos acumulados e o contato com autores clássicos, sem que haja uma preocupação no fornecimento de instrumentos que auxiliem diretamente na prática educacional, aqui a "teoria é esvaziada da prática [...] no currículo a ênfase é posta nas disciplinas consideradas teóricas" (CANDAU; LELIS, 2014, p. 66). Por outro lado, está a tendência que enfatiza a formação prática do professor, ao admitir que esta tem sua lógica própria e independente da teoria, esta traz a concepção de que "para formar um educador é necessário inseri-lo na prática e esta irá ditando o processo" (CANDAU; LELIS, 2014, p. 66). Neste caso, a ênfase está no fazer pedagógico, sem que haja articulação com as disciplinas consideradas teóricas.

Contudo, as autoras revelam, que apesar dessas tendências se apresentarem como dicotômicas, essa relação pode ser fundamentada através de um esquema diferente, caracterizado pela visão de unidade, onde há a vinculação entre teoria e prática. Dessa forma, apesar de cada uma possuir sua autonomia, também se revelam como dimensões complementares ao se relacionarem. Portanto, concordando com Gómez (1997):

> "Nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional [...] o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a ação" (GÓMEZ, 1997, p. 111).

Portanto, entende-se que ao discutir a formação de professores, é necessário considerar a articulação entre esses saberes, tomando a reflexão como componente essencial para esse dinamismo. Segundo Alarcão (1996, p. 175), a reflexão se apresenta como "uma forma especializada de pensar [...] implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem". Dessa forma, ao serem capazes de promover uma clareza das ações, entende-se, que em momentos de formação, processos reflexivos permitem instrumentalizar e compreender com mais clareza, os dilemas que cercam a pedagógica.

Tendo em vista a profissão docente, onde ocorrem diariamente situações de incerteza e complexidade, atribui à análise reflexiva da prática, um valor fundamental para se discutir aspectos ligados às atividades que estão implícitas no ensino. Segundo Ross e Hannay (1986, apud GARCÍA, 1997) a reflexão se mostra como uma ótima estratégia formativa para professores em situação de formação continuada ao permitir uma maior consciência dos dilemas envolvidos nas práticas de ensino.

Desse modo, na formação de professores reflexivos, percebe-se o valor da prática como elemento central de análise e reflexão do professor, onde há "uma formação contínua, centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível, ativa e investigadora" (GARCÍA, 1997, p. 53, 54). Assim, o contexto social e a prática de cada professor são fatores que orientam suas decisões e atitudes, pois ao tomar a docência como objeto de investigação "o profissional competente atua refletindo na ação, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade" (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110).

Segundo Lee Shulman (1986) e Judith Shulman (2002) o conhecimento adquirido a partir da prática "é a melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula" (SHULMAN, L. S., 1986; SHULMAN, J. H., 2002, apud CALIL; ALMEIDA; TINTI, 2021). Portanto, para compreender o processo de formação e desenvolvimento profissional é fundamental discutir as potencialidades de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Dito isto, nota-se que a formação docente depende de um conjunto de aspectos que possibilitem a mobilização de processos reflexivos sobre a ação docente. Nesse sentido, toda atividade destinada à formação de professores utiliza estratégias formativas que permitem o conhecimento fundamental para esse processo de formação. Segundo Calil, Almeida e Tintios (2021) nos espaços formativos têm sido cada vez mais frequente a utilização de narrativas, consideradas dispositivos de formação, que atuam como mediadores na formação e no desenvolvimento profissional do professor reflexivo:

> De modo geral, no Brasil, tem sido muito frequente a valorização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua. As narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de

> intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (GATTI et al., 2019, p. 195).

Um exemplo de narrativa de formação, são os casos de ensino, que para Calil (2020) podem ser definidos como narrativas que possuem o potencial de auxiliar o desenvolvimento profissional da docência. Dessa forma, entende-se que a socialização dessas narrativas são capazes de promover a formação e investigação, já que ao serem construídas a partir de situações e experiências reais, favorecem a reflexão das práticas educacionais.

A utilização dos casos de ensino como metodologia de intervenção e pesquisa dos processos de formação de professores no Brasil "[...] teve início nos anos 2000, sobretudo por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a influência dos estudos desenvolvidos por Lee Shulman, Judith Shulman, e Katherine Merseth" (CALIL; ALMEIDA; TINTI, 2021, p. 4). A partir de diversas pesquisas, foi constatado que os casos são excelentes materiais formativos, pois possibilitam uma análise reflexiva através do compartilhamento de experiências e, consequentemente, estimulam o desenvolvimento profissional. No entanto, Shulman (1989) ressalta que ainda se sabe muito pouco sobre como funciona a utilização de casos de ensino em cursos de formação inicial e programas de formação continuada, tornando o aproveitamento desse recurso em espaços formativos, muito escasso no Brasil.

Contudo, apesar dessa realidade, quando aplicado em espaços de desenvolvimento profissional, este recurso é capaz de permitir a reflexão, discussão e problematização a partir de temas envolvendo o cotidiano escolar, uma vez que:

> [...] não são simplesmente histórias que um professor pode contar. Eles são trabalhados em narrativas convincentes, situadas em um evento ou série de eventos que se desenrolam ao longo do tempo. Eles têm um enredo focado no problema com alguma tensão dramática que deve ser aliviada. Eles estão embutidos com muitos problemas que podem ser enquadrados e analisados de várias perspectivas, e incluem os pensamentos e sentimentos dos escritores-professores à medida que descrevem os relatos. Os casos também incluem comentários reflexivos do autor (SHULMAN, 2002, p. 3).

Os casos de ensino visam promover a participação docente em debates acerca da prática, pois a partir da análise dessas narrativas, que geralmente apresentam aspectos conflituosos relativos ao ensino, possibilitam discussões, funcionando como 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" (MIZUKAMI, 2000, p. 153). Dessa forma, Shulman (2002) destaca que:

> [...] um caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e 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 (SHULMAN, 2002, p. 3).

Nono e Mizukami (2002) ressaltam que isso significa que nem toda história sobre um fato, no contexto escolar, representa um caso de ensino. O que o define é a descrição de uma situação, com alguma tensão, que possa ser estruturada e analisada a partir de diferentes perspectivas, contendo pensamentos e sentimentos do docente envolvido nos acontecimentos. Ainda, Mizukami (2000) esclarece algumas características específicas presentes nos casos:

> [...] têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Tendo em vista as características desse recurso formativo, Nono e Mizukami (2002) revelam que existem diferentes formas de realizar o trabalho com casos de ensino, incluindo métodos como:

> [...] leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados com experiências pessoais vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues ao caso [...] e também podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, serem discutidas em grupos maiores (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

Nessa perspectiva, Mizukami (2000) revela que os casos são considerados como um excelente "[...] 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" (MIZUKAMI, 2000, p. 153). Assim, novamente destaca a autora:

> [...] as experiências de ensino e aprendizagem retratadas em casos de ensino e utilizadas em processos formativos agregam valor não só formativo, mas também investigativo dos processos de desenvolvimento profissional docente, especialmente no que diz respeito ao aprendizado da docência (MIZUKAMI, 2002, apud CALIL; ALMEIDA; TINTI, 2021, p. 4).

Deste modo, de acordo com Nono & Mizukami (2002, apud GATTI et al., 2019, p. 198) essa metodologia possibilita que o docente, ao narrar suas vivências, reflita sobre sua prática pedagógica, permitindo que "os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma

situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas" (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 119).

Isso posto, parece ser consenso que nesses casos, possam estar presentes cenários conflituosos enfrentados pelos docentes e aspectos relativos ao ensino. Com isso, Shulman (1990, apud NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 75) revela a necessidade de oportunizar a utilização de casos de ensino em contexto formativo, buscando reduzir a visão dissociativa entre teoria e prática e permitindo ao professor, analisar situações a partir de diversas concepções, possibilitando a reflexão, inspiração e o entendimento dos dilemas referentes à própria docência.

Dessa forma, tendo em vista o potencial da análise de casos de ensino para o desenvolvimento dos processos formativos e investigativos, considerou-se pertinente que este assunto recebesse maior atenção e fosse devidamente explorado, direcionando um olhar mais aprofundado sobre suas possibilidades formativas, bem como sua utilização na formação docente. Nesse contexto, o presente trabalho torna-se relevante em razão da necessidade em elaborar um estudo sobre as possíveis contribuições dos casos de ensino, do ponto de vista formativo, para os professores. Buscou-se compreender os possíveis desdobramentos dessa estratégia de formação para o aprendizado e reflexão da prática docente, trazendo, a partir de um estudo acerca da perspectiva docente, contribuições para o avanço desse tema na área de formação de professores.

Assim, este estudo teve o intuito de responder às seguintes questões: Os professores participantes consideram que as intervenções formativas realizadas, por meio da elaboração e análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e, consequentemente, formativos do ponto de vista profissional? Que elementos os professores identificam como sendo formativos no trabalho com os casos de ensino? Que percepções sobre a docência emergem, para os professores, na experiência formativa com os casos?

Ante o exposto, este trabalho procurou investigar o potencial formativo que professores da Educação Básica atribuem ao trabalho com casos de ensino em situação de formação docente em serviço. Seguindo nessa direção, esta pesquisa buscou compreender se os professores participantes da pesquisa consideram que intervenções formativas, por meio da elaboração e análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e, consequentemente, formativos do ponto de vista profissional e se consideram a reflexão da

prática docente como uma oportunidade formativa e capaz de oferecer conhecimentos relevantes para sua própria prática. Ainda, o trabalho procurou identificar os elementos que os professores definem como sendo formativos no trabalho com os casos de ensino, bem como, identificar as estratégias de utilização dessa ferramenta em ações de formação continuada.

Em síntese, esta pesquisa procurou refletir se este recurso está sendo considerado como objeto de estudo para os professores, ou seja, como uma ferramenta capaz de mobilizar a reflexão sobre o trabalho docente, partindo de análises e percepções acerca de uma situação escolar descrita e contextualizada e colocando em ação os conhecimentos adquiridos a partir dela. Sendo assim, buscou-se identificar as percepções sobre a docência que emergem na experiência formativa com os casos e, consequentemente, compreender se a prática está sendo considerada pelos próprios professores como objeto de análise, utilizando-se da reflexão acerca dos princípios teóricos que retratam a prática docente e promovendo uma conexão entre teorias e práticas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza do estudo

Este trabalho foi estruturado em duas etapas, sendo a primeira composta por estudos teóricos e por uma pesquisa bibliográfica sobre a temática focalizada (casos de ensino), buscando aprofundar o conhecimento e compreender sua importância para a área formativa docente. Na segunda etapa estão previstas atividades empíricas, de natureza qualitativa, pois:

> Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõe-se, assim, à incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados (GOLDENBERG, 2005, p. 49).

Já a pesquisa empírica foi escolhida como método investigativo a fim de buscar compreender melhor o potencial formativo dos casos de ensino, sob a perspectiva dos professores em formação, já que sua utilização oferece uma "maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatual. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática" (Demo, 1994, p. 37).

2.2 Contexto da pesquisa

O interesse na realização desta pesquisa surgiu a partir de um projeto formativo ligado ao Programa Núcleos de Ensino da UNESP de Rio Claro - SP, intitulado "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola", sendo coordenado por uma docente da UNESP, contando com a participação de três estudantes de graduação do curso de Pedagogia. Esse projeto, iniciado no ano de 2019, oferece bases teórico-conceituais para a presente proposta de pesquisa.

O projeto formativo em questão foi realizado de forma remota junto a uma escola vinculada à Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, em parceria com sua equipe local de coordenação pedagógica e com coordenadores do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal de Educação. Nele, foi proposto a constituição de uma comunidade de prática, formada por professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista favorecer processos de apropriação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e de produção curricular, visando o enfrentamento partilhado dos desafios pedagógicos ligados à escolarização de seus alunos.

Durante os momentos de trabalho coletivo dos professores (HTPC), os docentes eram convidados a partilharem relatos de aulas, documentos e materiais produzidos que representassem seu trabalho, objetivando com isso, revelar ao grupo elementos que compunham sua atuação profissional. A partir desses relatos, foram sistematizados casos de ensino desenvolvidos pela coordenadora do projeto com participação das bolsistas. Quando finalizados, retornaram aos professores nos momentos de HTPC, onde puderam ser analisados pela equipe. Através desses relatos, os docentes identificaram princípios pedagógicos que norteavam o trabalho de cada membro da equipe, como também, aqueles que se faziam presentes na escola. Por meio deste movimento, tais princípios, previamente identificados, permitiram que a equipe docente realizasse um movimento reflexivo para explicitação de elementos ligados à sua identidade, reconhecendo objetivos, possibilidades e limites.

2.3 População e amostra

O presente trabalho buscou, inicialmente, compreender a visão de quatro professores da educação básica que participaram do Projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola", ligado ao Programa Núcleos de Ensino UNESP acerca do potencial formativo dos casos de ensino. Sendo dois professores que tiveram seus relatos de prática sistematizados em casos de ensino e dois professores que, apesar de não ter relatado suas práticas, participaram da dinâmica formativa envolvendo os casos já elaborados. Contudo, durante a seleção dos professores, uma delas informou que enfrentava dificuldades pessoais e que se fosse possível optaria por não participar das entrevistas. Desse modo, houve a necessidade de seguir com a pesquisa utilizando os relatos apresentados por três professoras, resultando então, na contribuição de duas docentes que tiveram seus relatos de prática sistematizados em casos de ensino e uma docente que participou da dinâmica formativa. Sendo assim, o quantitativo dos entrevistados se deu através da disponibilidade dos profissionais.

2.3.1 Critério de inclusão

Os profissionais selecionados foram professores da educação básica que participaram do projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola" mencionado

anteriormente e que tivessem ou relatado suas práticas, ou terem sido ouvintes durante os momentos de discussão envolvendo as práticas sistematizadas em casos de ensino.

2.3.2 Critério de exclusão

Adotou-se como critérios de exclusão, professores da educação básica que não participaram do projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola" mencionado anteriormente.

2.4 Aspectos éticos

A pesquisa por envolver seres humanos foi submetida ao comitê de ética conforme indicado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e utilizará o Número CAAE 56606922.3.0000.5465. Somente após os participantes manifestarem sua prévia aceitação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ocorreu a realização das entrevistas. Deste modo, houve uma explicação a respeito do interesse e dos objetivos a serem alcançados com a pesquisa, bem como a garantia de confidencialidade, bem-estar e autonomia de todos os participantes.

A participação na entrevista poderia expor os participantes a riscos mínimos de desconforto e constrangimento. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se comprometeu a apresentar somente questões vinculadas ao tema da pesquisa. Além disso, o participante pôde escolher o local que julgou ser mais adequado para a realização da entrevista. Cabe destacar, ainda, que o entrevistado teve o direito de se recusar a responder qualquer questão que não considerasse conveniente e pôde recusar participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que precisasse justificar ou sofrer qualquer prejuízo.

2.5 Coleta de dados

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, utilizando-se um roteiro básico de 5 perguntas. Esse instrumento de coleta de dados foi escolhido por permitir uma maior liberdade e espontaneidade dos participantes durante as entrevistas, enriquecendo os dados e possibilitando o surgimento de outras respostas e reflexões. Triviños (1992), define a entrevista semi-estruturada como sendo:

> Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante,

> seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1992, p.147).

As entrevistas foram realizadas em julho de 2022, ocorrendo na escola onde as professoras lecionam, conforme combinado previamente, de acordo com a preferência das participantes. Além disso, as professoras comunicaram à pesquisadora o melhor horário para a realização das entrevistas. Desse modo, uma das entrevistas ocorreu no período da manhã e as outras duas no período da tarde. Apesar de não ter sido determinado um tempo limite para as entrevistas, estas acabaram tendo aproximadamente meia hora de duração. Dessa forma, a pesquisadora se locomoveu até o local e foi direcionada para as salas de aula de cada uma das docentes participantes.

Após a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e uma apresentação geral acerca da pesquisa e a importância da participação das professoras, foram autorizadas as entrevistas por todos os participantes, bem como a gravação das mesmas, mediante a assinatura do termo. Assim assinados, a gravação foi iniciada.

Nessas entrevistas, foram propostas perguntas relacionadas aos casos de ensino analisados durante os HTPC's, buscando identificar suas percepções, reflexões e até mesmo indagações acerca do processo de elaboração e análise dos casos, assumidos enquanto ferramenta formativa. Para isso, as professoras foram orientadas por um roteiro com as seguintes questões norteadoras:

a) Como foi a sua participação nesta experiência relacionada aos casos de ensino? Fale um pouco sobre como você atuou, como você se sentiu, o que você pensou a respeito durante essa experiência de trabalho formativo.
b) Você já esteve em contato com casos de ensino durante sua formação acadêmica, profissional ou em outros momentos para além da experiência vivenciada no Projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola"? Se sim, em que momento foi utilizado e quais foram os objetivos do trabalho com essa ferramenta?
c) Você considera que ter sua experiência relatada e posteriormente sistematizada em casos de ensino permitiu uma análise mais aprofundada sobre a sua própria prática?
d) Você considera que a metodologia utilizada (casos de ensino) para a exposição da prática pedagógica dos professores, foi a mais adequada e interessante para discutir e refletir sobre aspectos ligados ao trabalho docente? Quais estratégias de utilização dessa ferramenta em ações de formação continuada você considera mais formativas?

e) Você considera a reflexão sobre a prática docente como uma oportunidade formativa e capaz de contribuir para a sua própria prática pedagógica? De que forma?
f) Você considera que as intervenções realizadas através da análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e formativos? Que elementos você aponta como sendo formativos no trabalho com essa metodologia? Que percepções sobre a docência emergem nessa experiência formativa com os casos?

Apesar de ter sido seguido um roteiro de perguntas a fim gerar um direcionamento para a entrevista, as professoras tiveram liberdade para discorrer livremente sobre o que julgassem necessário. A relação estabelecida entre a pesquisadora e as professoras foi muito respeitosa e carregada de um sentimento de colaboração e contribuição entre as pessoas envolvidas. Dessa forma, ao serem finalizadas as discussões envolvendo a temática, a gravação foi encerrada. A pesquisadora prosseguiu com este esquema para todas as entrevistas.

As informações obtidas por meio das entrevistas foram mantidas em sigilo e identificadas a partir de códigos. A amostra foi constituída de 3 professoras, sendo 2 que tiveram seus relatos de prática sistematizados em casos de ensino e 1 que participou da dinâmica formativa. No quadro abaixo é detalhada a identificação e o código de cada entrevistada.

Quadro 1 - Identificação, codificação e idade dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	**Código**	**Idade**
Docente 1	D1	43
Docente 2	D2	55
Docente 3	D3	32

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda, cabe destacar algumas informações sobre as docentes. A docente 1 atua na profissão há 20 anos, já na escola onde foi realizada a pesquisa, 5 anos. A docente 2 possui 23 anos de magistério e atua na escola em questão há 10 anos. Já a docente 3, trabalha como professora há 10 anos e atua na escola mencionada há 4 anos.

2.6 Organização e análise dos dados

A análise dos dados obtidos foi iniciada pela transcrição das entrevistas que ocorreu através de um processo de escuta dos áudios gravados pela pesquisadora e, simultaneamente, pela transcrição desses áudios de modo a conservar os discursos como foram apresentados durante a entrevista.

Após a transcrição dos dados coletados, as entrevistas foram, inicialmente, comparadas e agrupadas, definindo 4 categorias empíricas: Formação docente na escola e dicotomia entre teoria e prática; A formação do professor reflexivo; Prática como objeto de análise reflexiva; Casos de ensino como recurso formativo. Posteriormente, com as categorias empíricas já delimitadas, partiu-se para um trabalho de relacioná-las com as categorias teóricas estudadas, visando articulá-los para o desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, foram feitas interpretações e análises, destacando algumas generalidades, bem como especificidades dos discursos, associando com o embasamento teórico. Assim, essas categorias empíricas foram sendo estruturadas e relacionadas às referências teóricas disponíveis sobre a temática focalizada visando dar conta dos objetivos do estudo.

3. RESULTADOS

A exploração das entrevistas foi realizada a partir da identificação de categorias empíricas e, posteriormente, por meio da articulação das mesmas com as categorias teóricas ligadas aos referenciais do estudo.

A partir desse processo, os resultados foram organizados em torno dos seguintes temas: “Caracterização dos sujeitos” e “Análises e discussões: o que revelam as entrevistas?”.

3.1 Análises e discussões: o que revelam as entrevistas

Este item contém as análises feitas através de recortes das entrevistas realizadas considerando o referencial teórico encontrado que versa sobre o tema, onde também foram realizadas algumas reflexões e articulações, buscando identificar e discutir os objetivos da pesquisa. Os dados coletados através das entrevistas foram lidos, analisados e organizados, constituindo 4 categorias: Formação docente na escola e dicotomia entre teoria e prática; A formação do professor reflexivo; Prática como objeto de análise reflexiva; Casos de ensino como recurso formativo.

3.1.1. Formação docente na escola e dicotomia entre teoria e prática

Nessa categoria, foram discutidos alguns trechos que apresentam dilemas envolvendo a relação teoria-prática no processo de formação do professor.

Observou-se que uma das professoras participantes, com base na sua experiência profissional, revelou alguns aspectos relacionados aos momentos de formação continuada, especialmente durante os Horários de Trabalho Coletivo (HTPC). Para ela, a formação oferecida durante esses momentos, tem sido desvinculada de teorias, tornando esses espaços formativos carentes de discussões acadêmicas. Percebe-se ainda, uma preocupação da professora em conceber a teoria como companheira do trabalho pedagógico, possibilitando que esta, auxilie no processo de reflexão e investigação da prática.

A docente 1 revelou durante a entrevista, alguns aspectos que demonstram os dilemas envolvendo os momentos formativos em horários de trabalho coletivo (HTPC):

> [...] aspectos pedagógicos ficam um pouco de lado, até porque escola é um espaço onde muita coisa acontece e às vezes a preocupação em resolver um problema imediato é tão grande e às vezes a discussão fica centrada em torno

> daquela situação específica, que de repente não é algo que esteja tão relacionado ao pedagógico assim. E aí a discussão é direcionada para esse movimento, no sentido de resolver uma questão x, e o pedagógico acaba se perdendo um pouco (D1).

A professora ainda destacou que:

> [...] é isso é o que eu venho sentindo desde que me formei, desde que me efetivei, não é nessa escola, é sempre, tem sido sempre. Nos HTPC's, as discussões pedagógicas deixam um pouco a desejar, não acontecem. Essas discussões acabam ficando para momentos de formação específica, ou quando você faz uma pós graduação, ou uma nova graduação, e me parece que a questão fica mesmo destinada a esse momento. Então se você quer pensar o pedagógico você vai fazer um curso, uma nova graduação, me parece que é ali, o espaço dessa discussão. O HTPC acaba sendo distorcido (D1).

Outra professora entrevistada, a docente 2, também revelou sentir falta de discussões que se relacionem com sua realidade pedagógica, e ainda, destacou que:

> [...] no meu ponto de vista os HTPC'S tem que ser mais ricos, porque senão eles acabam virando um repasse de informações ou algo para cumprir horário apenas [...] a gente acaba tendo esse momento mas acaba, as vezes, não refletindo sobre coisas realmente importantes para o ensino. E é nossa realidade que está ali, faz parte do nosso cotidiano. [...] os HTPC's no online a gente fazia praticamente recados, a maneira de trabalhar, as datas, tudo muito amontoado por conta da pandemia. Quando nós retornamos, as discussões eram ligadas a como seguir com o trabalho pedagógico tendo em vista as dificuldades dos alunos geradas pela pandemia. Ficava também um repasse de recados, problemas das famílias, financeiros que ocupam muito tempo e não conseguimos avançar com as discussões (D2).

A formação se dá por meio ou de atualizações ou reflexões. Contudo, segundo a docente 2, o que ocorre com mais frequência, são as atualizações que visam abranger novos recados, informativos ou estudos teóricos que muitas vezes contribuem para a atualização do profissional no mercado, fazendo com que este se relacione de modo mais atual diante das demandas educacionais. De acordo com as informações elucidadas pelas docentes, os momentos que promovem maiores reflexões ficam distantes, e quando presentes, muitas vezes, são muito superficiais e não alcançam o potencial reflexivo necessário para que aquele profissional se desenvolva e pense criticamente sobre a prática.

Nessa perspectiva da formação docente, o distanciamento entre teoria e prática se revela, frequentemente, como um incômodo pelos educadores, que buscam novas maneiras de relacionar essas duas dimensões durante a vida profissional. Nesse sentido, de acordo com Candau e Lelis (2014, p. 60), essa relação pode ser fundamentada e agrupada em dois esquemas. O primeiro é definido pela visão dicotômica que "está centrada na separação entre

teoria e prática [...] são componentes isolados e mesmo opostos. Frases como: “na prática a teoria é outra”, “uma coisa é a teoria, outra a prática”, expressam bem esta postura” (1999, p. 60). Já o segundo, em oposição ao primeiro, caracteriza a visão de unidade:

> [...] centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação a outra (CANDAU; LELIS, 2014, p. 62).

Dessa forma, segundo as autoras, esta visão se mostra como superadora da visão dicotômica, fazendo com que a teoria deixe de ter apenas a função de comandar a prática, “passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional [...]” (CANDAU; LELIS, 2014, p. 68). Nessa perspectiva, a prática também deixa de ser uma simples aplicação de suportes teóricos ou uma atividade socialmente produzida. Sendo assim, ambas se tornam componentes indissociáveis que comandam a atividade educativa.

Nesse sentido, uma das professoras entrevistadas, defendeu, em alguns momentos, as teorias acadêmicas como possibilidade de resolução de problemas pedagógicos:

> O que acontece é, de repente tem um problema na sala, onde você mesmo pode resolver, desde que você tenha todo um aparato teórico adequado, você consegue sim resolver. Você faz um diálogo com a sala, não importa a idade do aluno. Você resolve ali com eles, sem as vezes nem precisar levar o problema adiante. São situações que a gente só consegue lidar tendo muito equilíbrio emocional e a questão teórica (D1).

Para Schön (1983, apud GÓMEZ, 1997), alguns programas de formação de profissionais, especialmente o de professores, apresenta grandes influências do modelo da “racionalidade técnica”, onde:

> [...] a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (GÓMEZ, 1997, p. 98).

Contudo, esse modelo enfatiza a formação teórica, fazendo com que o conhecimento técnico e instrumental seja reconhecido como superior e primordial, já que “[...] não se podem aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável [...]” (SCHÖN, 1983, apud GÓMEZ). Dessa forma, abandonando qualquer preocupação em fornecer instrumentos que façam sentido para a prática educacional.

Além disso, segundo Schön (1995 apud GATTI et al., 2019), apenas o conhecimento teórico que o docente possui, não é suficiente quando determinada atividade atribui uma forma inesperada, exigindo do profissional, uma reconstrução mental da ação, para analisá-la e posteriormente, constituir novas respostas através de um processo de reflexão na ação.

Conforme a própria docente ressalta, existem algumas situações que o professor não consegue lidar apenas com teorias, fazendo com que haja limites para as teorias acadêmicas.

> [...] de repente um conjunto imenso de cursos às vezes não ajuda, é uma questão individual, nessa hora é individual. O conflito, a dificuldade, a discordância e o imprevisível vão aparecer sempre, temos que aprender a lidar (D1).

Esse discurso se relaciona com a teoria de Donald Schön (2000) quando fala das *zonas indeterminadas da prática*, isto é, situações onde estão presentes "a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores" que fazem parte da realidade vivenciada pelo professor. Quando esse profissional percebe uma situação não esperada, ele não pode lidar com ela aplicando apenas "técnicas de bagagem de conhecimento profissional" (p.17). Quando se fala de uma dimensão prática como a docência, se trata de algo que exige processos reflexivos, pois é ela que permite lidar com os problemas e conflitos presentes nas zonas indeterminadas da prática.

Nessa perspectiva, a atividade, quanto mais complexa, possui mais zonas indeterminadas da prática, ou seja, não admite uma série de regulamentações que ao serem seguidas, alcançam necessariamente o êxito, diferentemente do que tende a ocorrer no caso de atividades técnicas. Dessa forma, Schön (2000) afirma que "são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional" (p.18). Ainda, o autor propõe

> [...] a formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática [...] Nessa perspectiva, valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão e reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana (SCHÖN, 1995, p. 91, apud GATTI et al., 2019, p. 184).

Logo, se entende que o contexto social e a prática docente de cada professor serão os fatores que orientarão suas decisões e atitudes, sem que haja, necessariamente, um conhecimento profissional específico para cada caso, mas sim, um contexto problemático no qual "o profissional competente atua refletindo na ação, criando nova realidade,

experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade" (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110).

O domínio dos saberes teóricos é algo fundamental para o professor, desde que ele encontre meios de mobilizá-los entre os alunos, fazendo com que os mesmos se interessem pelas aulas. É desse modo, que se entende a reflexão da prática docente. Como um processo capaz de fornecer subsídios que auxiliem o docente a interpretar a situação na qual se encontra, diante da necessidade de atrair o interesse dos estudantes, fazendo com que o conhecimento faça sentido para eles. Para isso, é necessário que este profissional seja capaz de refletir sobre suas práticas, didáticas e comportamentos, modificando-as quando não estiver satisfeito. Dessa forma, concordando com a professora:

> É uma questão de se adaptar, de mudar se não estiver bom. Ser professor, é uma das poucas profissões que você tem essa possibilidade de arriscar, de acertar, errar e adaptar (D1).

No entanto, além do modelo da "racionalidade técnica" abordado anteriormente, a formação também pode estar voltada para uma tendência prática e independente da teoria, onde esta última:

> [...] muitas vezes, não oferece subsídios relevantes para aquela. Para formar um educador é necessário inseri-lo na prática e esta irá ditando o processo. No fundo, parte-se da concepção da educação como "arte" a ser conquistada no "fazer pedagógico". Neste caso, a prática esvaziada da teoria. Daí a ênfase nas disciplinas instrumentais ou práticas, sem preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas "teóricas" (CANDAU; LELIS, 2014, p. 66).

A docente 1 aprofundou em suas falas sobre essa prática sem amparo teórico, revelando que esta relação, estando enfraquecida/distante, dificulta as possibilidades de reflexão e resolução dos problemas e dilemas enfrentados no cotidiano escolar. Dessa forma, ela soluciona esses problemas a partir de uma prática que ela caracteriza/denomina de "não solitária", ou seja, uma prática que esteja "vinculada" à teoria.

> O que tem acontecido, é que existem pessoas que não conseguem vincular teoria e prática, e aí sim surgem as dificuldades. Porque às vezes, a pessoa olha pra gente e pensa assim "ela não tem problema, ela não tem dificuldade", não é isso, é sobre você saber adaptar. É você pensar em que momento, em que situação, eu posso aplicar aquela teoria. Porque é claro, se você faz uma prática totalmente solitária, no sentido de nunca vincular aquilo a alguma pesquisa, algum teórico, claro que vem a dificuldade. Você não se vê relacionada a nada. Isso é muito complicado. Então eu penso que o melhor amigo da gente é o estudo teórico, a pesquisa e a leitura, que tem a ver com o que você está enfrentando naquele momento. Isso sim irá te ajudar (D1).

Ainda, a docente destacou que ao desenvolver uma prática distante da teoria:

> corre-se o risco da gente ter uma prática anacrônica, desvinculada da pesquisa e da teoria e isso não pode ocorrer (D1).

Por esta prática denominada de "anacrônica", entende-se como uma prática sem alinhamento e correspondência com uma determinada realidade, ou até mesmo, algo já ultrapassado, dificultando e desmotivando o trabalho do professor, que não consegue encontrar sentido naquela prática.

> [...] Em última análise, vamos ver aquele profissional que vai para a escola na segunda-feira, não vê a hora que chega a sexta, porque está na prática monótona, fica insuportável (D1).

Dessa forma, segundo a professora, a visão dissociativa entre teoria e prática, abordada anteriormente, ainda se faz presente em momentos de formação continuada de professores no contexto escolar em que ela atua, indicando um desafio para a formação continuada de professores. A vista disso, percebe-se a necessidade de uma articulação entre esses saberes visto que "o êxito do profissional depende da sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica" (YINGER, 1986 apud GÓMEZ, 1997).

3.1.2. A formação do professor reflexivo

Nessa categoria, a discussão foi realizada em torno dos aspectos envolvidos no trabalho de formação do professor reflexivo, bem como na abordagem das potencialidades de uma formação pautada na reflexão. Ainda, foram apresentadas algumas falas das professoras, que indicam a necessidade dessa dinâmica durante os horários destinados à formação continuada.

Conforme abordado anteriormente, ao ser reduzida à uma dimensão técnica, a docência passa a ter as intencionalidades do ensino sendo esquecidas, impossibilitando que a atividade exercida pelo professor seja analisada de modo crítico e reflexivo. Contudo, Gatti et al (2019) explica que ao reconhecer a docência como uma atividade complexa:

> [...] colocou em evidência, nas produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência. Logo, o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional (GATTI et al, 2019, p. 182).

De acordo com Gatti et al (2019) no Brasil, durante os anos 1990 e 2000, no campo de estudos da formação docente houve um movimento de ultrapassar o racionalismo técnico, tradicional e academicista na licenciatura, a partir da influência do modelo da racionalidade prática. Schön (1995) é um dos autores que discutem o paradigma da prática reflexiva, tecendo críticas a formação de professores a partir de um currículo no qual "[...] primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada" (SCHÖN, 1995, p. 91). Portanto, o autor idealiza uma formação onde o professor seja capaz de refletir acerca de suas experiências a fim de que a atuação da docência se torne cada vez melhor.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Zeichner (1993, p. 21) no modelo da racionalidade técnica, não há uma associação entre teoria e prática, tornando as teorias como exclusivas das universidades e a prática existente apenas no ambiente escolar, fazendo circular a ideia de que o professor aplica as teorias produzidas nas universidades e as insere em suas práticas cotidianas, sem perceber as contribuições advindas dos saberes presentes na prática.

A vista disso, atualmente, a reflexão se tornou um conceito muito utilizado para representar as tendências envolvidas na formação de professores, apresentando esse conceito como elemento estruturador da atividade formativa. As origens desse modelo reflexivo surgiram a partir das ideias de Dewey e Schön, autores que difundiram o conceito de reflexão, e defenderam o ensino reflexivo como uma necessidade, na qual seria preciso que os profissionais do ensino pudessem refletir sobre sua própria prática, considerando a reflexão como "um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação" (GARCÍA, 1997, p. 60). Nesse sentido:

> A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (GATTI et al, 2019, p. 187).

Uma das professoras entrevistadas, a docente 2, revelou que em sua opinião, a escassez de momentos reflexivos durante a profissão docente tende a ocasionar uma prática

pedagógica estável, de modo a não permitir que mudanças ocorram constantemente durante sua execução.

> [...] essa ausência de reflexão contribui para que as práticas caiam na mesmice e por isso ocasionam-se tantos problemas na sala de aula. Acredito que deveria haver mais momentos de formação envolvendo reflexões [...] (D1).

Ressalta-se ainda, as considerações de Zeichner (1993, p. 18) ao dizer que ao não possuírem um tempo destinado à reflexão do ensino, os docentes acabam por aceitarem a realidade posta nas escolas, além de terem que "encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar [...]" aceitando a visão predominante no local que lecionam. Ainda, Dewey (1989, apud GARCÍA, 1997, p. 63) afirma que para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, é necessário que haja sempre entusiasmo, entendido como a atitude de lidar com as situações de forma curiosa, pensando em uma perspectiva de renovação e tentando driblar o ensino monótono.

Nesse sentido, fica evidente que o fato da professora se sentir incomodada com a falta de momentos em que a reflexão se faz presente, volta-se para a necessidade de que a formação continuada forneça espaços que oportunizem momentos reflexivos. Contudo, desde estes façam sentido para o professor.

A docente 2, revelou a necessidade de mais situações formativas em que as análise e reflexões realizadas sejam contextualizadas com seu cotidiano, oferecendo sentido para o trabalho do professor.

> Acho que deveria ter mais momentos como esse, porque os professores precisam, se não a gente acaba tendo esse momento mas acaba as vezes não refletindo sobre coisas realmente importantes para o ensino. É nossa realidade que está ali, faz parte do nosso cotidiano (D2).

A partir dessa fala, percebe-se que a professora considera como fundamental a demanda por uma formação situada na escola que leve em consideração as situações vivenciadas naquele local. Tendo em vista que cada escola possui sua especificidade, há uma urgência de uma formação que atenda a sua identidade a partir de momentos de reflexão onde se possa perceber o aprendizado através dos aspectos que norteiam a prática docente. Nóvoa (2009) discorre que através desse movimento, "reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção" (NÓVOA, 2009, p. 8).

Ao serem questionadas sobre os momentos de reflexão serem avaliados como uma oportunidade formativa, capaz de trazer contribuições para a sua experiência pedagógica, as docentes expuseram que:

> Sim, com certeza. Porque quando você olha, você vê o que você fez, você reflete, você enxerga sua realidade e a dos seus alunos, isso deu certo, isso aqui não…. Se você não para e faz essa reflexão, você vai fazendo e às vezes você não atinge todos os alunos, às vezes sua expectativa é uma mas a realidade não permite que se concretize, quantas vezes a gente não precisa mudar o percurso no meio, voltar os conteúdos (D2).

> Sim, com certeza. É um exercício, o professor aprende a se tornar um professor reflexivo, um dos instrumentos que são fundamentais é o semanário que é onde fazemos o registro do que deu certo, do que não deu certo, acho que é importante porque quando a gente volta a ler aquele documento, a gente repensa algumas coisas e vai aprimorando a forma como você trabalha, a forma como você pensa, é fundamental (D3).

Observou-se que a docente 3 percebe o semanário como um instrumento que a auxilia a manter uma rotina reflexiva sobre suas ações como professora. Esta fala indica as potencialidades que a utilização de alguns recursos podem fornecer, de modo a contribuir para que essa postura reflexiva tenha espaço no processo de formação continuada do professor.

Ainda, notou-se que a professora atribui à escrita um valor construtivo para o processo de reflexão:

> [...] na parte escrita aparecem detalhes que talvez no dia a dia a gente não se atenta. Então ler, é como se você revisitasse o que você fez, acho um tipo de exercício, uma ferramenta, que auxilia na reflexão do professor (D3).

Nóvoa (2009) afirma o potencial desse recurso relatado pela professora ao dizer que "[...] o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor" (NÓVOA, 2009, p. 7).

Ainda nessa perspectiva da ação reflexiva, as docentes 2 e 3 teceram algumas opiniões acerca da relação entre reflexão e formação. Relataram que o ato de refletir está intrinsecamente ligado à formação, pois é a partir dela que se torna possível superar os desafios presentes na atuação profissional.

> [...] quando você reflete você também está na sua formação, uma coisa não está separada da outra. E mesmo você já estando a muito tempo dando aula, você ainda não domina tudo, e às vezes surgem situações que você tem que se reinventar e tem muita gente que infelizmente não consegue. O momento

> da pandemia, exigiu muito nossa criatividade, não pudemos ficar acomodados, corremos atrás, aprendemos e superamos, então acho que professor não pode se acomodar (D2).
>
> [...] um momento que as pessoas conseguiram expor o que elas pensam, trocar ideias e ao ter essa interação, a formação acontece. Dessa forma, um complementa o trabalho do outro e se torna algo colaborativo (D3).

Em relação à fala da docente 3, Gatti et al (2019) argumenta que um dos principais desafios da formação docente tem sido o de atravessar a suposição de que a reflexão é uma prática exclusivamente individual e restrita à própria prática docente. Sobre isso, a autora explica que:

> [...] a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente (GATTI et al, 2019, p. 186).

Em concordância com a autora, a docente 3, acrescenta que:

> [...] é dessa forma que acontece mesmo a formação, nas trocas entre os pares, no HTPC, em grupos, principalmente via meet por conta da pandemia, muita interação, muita troca de ideia, às vezes, a ideia de um complementava a ideia do outro […] (D3).

Logo, o discurso/trecho explicitado indica que a reflexão coletiva, a partir da interação, é um recurso fundamental para a formação, pois é ela "que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores" (NÓVOA, 2009, p. 8). Ainda, a reflexão entre os pares se faz necessária pois "[...] contribui para que a comunidade educativa possa ser mais resistente às pressões que o contexto social e institucional exercem" (GATTI et al, 2019, p. 186).

Nessa perspectiva, percebe-se, a partir dos dados supracitados, que a formação de um profissional reflexivo é necessária dada a concepção da complexidade da docência, sendo importante oferecer momentos destinados à reflexão e discussão de aspectos ligados ao ensino para profissionais que atuam nessa área. É nesse sentido que García (1997) destaca que "para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas" (GARCÍA, 1997, p. 64).

3.1.3. Prática como objeto de análise reflexiva

Nessa categoria, foram agrupados relatos das professoras que apontam para potencialidades de se tomar a prática docente como objeto de análise, visando atingir o objetivo da formação. A prática aqui, foi considerada como um recurso capaz de gerar processos reflexivos e investigativos sobre a ação pedagógica, como serão descritos a seguir.

Os momentos de formação de professores, considerados momentos de desenvolvimento profissional, como já discutido anteriormente, devem oportunizar a reflexão sobre a docência, promovendo conhecimentos relacionados ao contexto pedagógico. Segundo Mizukami et al (2005), ao realizar diversos estudos sobre a aprendizagem na docência, revelou alguns pontos importantes que envolvem esses aprendizados profissionais, nos quais se destacam aspectos relacionados à reflexividade dos professores, bem como aspectos relacionados às suas práticas individuais e coletivas.

Nessa perspectiva acerca das aprendizagens durante a docência, Cochran Smith (2016) afirma que para promovê-las, é necessário possibilitar momentos em que professores analisem, reflitam e discutam práticas, tanto suas, quanto de outros professores, considerando, dessa forma, a prática pedagógica como objeto de investigação, utilizando-se de apoio fundamentos teóricos, a fim de compreender aspectos ligados ao ensino.

> [...] quando professores olham para suas próprias práticas, questionando seus próprios pressupostos e interrogando os arranjos escolares, eles habilitam-se a produzir, aumentar e alterar os conhecimentos que são úteis para sua comunidade local, e também para além dela. Como costumamos dizer: “Esse tipo de trabalho vai alterar, não apenas aumentar a base de conhecimento”. Acredito que precisamos dessa perspectiva mais privilegiada da prática (FIORENTINI, D.; CRECCI, 2016, p. 516).

Ainda, de acordo com Altet (2000), conforme o professor realiza reflexões acerca de suas práticas ou situações envolvendo seu contexto profissional, ele passa a ser protagonista de sua própria formação, permitindo por meio de suas considerações, realizar transformações em sua atuação profissional, como também, gerar uma maior compreensão sobre sua prática individual e coletiva. Contudo, esta dimensão prática em momentos de formação continuada, deve ser concebida como um elemento articulador, buscando “inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria” (GATTI et al, 2019, p. 187).

Nessa perspectiva da prática como objeto de análise, as docentes entrevistadas foram questionadas sobre a experiência de terem suas práticas relatadas e, posteriormente, sistematizadas em casos de ensino. Com o intuito de saber se esta dinâmica foi capaz de promover uma análise mais aprofundada sobre a própria prática, as professoras responderam:

> Sim, porque ali você tá lendo e voltando nas práticas realizadas, como foi o preparo, as discussões, nossas preocupações, o que a gente tentou proporcionar para o aluno e até para a família, volta tudo e você vai olhando e parece que fica mais claro e objetivo, permitindo uma maior reflexão (D2).
>
> Foi interessante, porque conforme a gente foi lendo, vendo o que vocês foram relatando, vamos olhando pra trás e relembrando a nossa preocupação (D2).
>
> Sim, com certeza. Porque quando você olha, você vê o que você fez, você reflete, você enxerga sua realidade e a dos seus alunos, isso deu certo, isso aqui não. Se você não para e faz essa reflexão, você vai fazendo e, às vezes, não atinge todos os alunos, às vezes sua expectativa é uma mas a realidade não permite que se concretize, quantas vezes a gente não precisa mudar o percurso no meio, voltar os conteúdos (D2).

Sob esse olhar, a docente 2 apresentou uma situação vivenciada durante o momento em que a escola estava desenvolvendo as aulas de forma remota em decorrência da pandemia de Coronavírus (COVID-19), considerando ser relevante a reflexão sobre o que havia sido planejado.

> [...] tem coisas que se eu fosse fazer agora, iria fazer diferente. Por exemplo, em ciências nós mandamos um experimento com a água da chuva. Eles adoram fazer isso na escola. Quando você proporciona, eles ficam muito empolgados, fazem o relato, pedem novos experimentos, etc. Em casa, teve criança que fez, mandou foto, mas a maioria não fez e assim, não era material que eles não tivessem, mas como não tinha alguém ali com aquelas crianças incentivando, servindo como um mediador, elas não fizeram, pois ainda não tinham essa autonomia. Então, eu percebi depois que uma coisa tão interessante, que eles curtem, nesse modelo online, escreveram duas linhas, faltou uma riqueza de produção de texto que haveria no presencial, talvez hoje, eu utilizaria uma outra estratégia para conseguir atingir meus objetivos, porque o retorno não foi o que eu esperava (D2).

A partir desse relato, percebe-se que a professora, ao rever as estratégias utilizadas por ela durante as aulas no período remoto, notou que o experimento proposto, não mobilizou os alunos como era esperado. Logo, ao analisar sua prática, a docente ressignificou suas ações, modificou suas percepções acerca do ensino e dessa forma, se envolveu em um processo de autoformação. Ainda, observou-se que a docente enxerga a reflexão da prática como uma possibilidade de reconstruir suas percepções ligadas ao ato de ensinar. Schön (1987) complementa essa explicação dizendo que:

> A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que se defronta (SCHON, 1987, p. 36, apud GÓMEZ, 1997, p. 110).

Ainda nesse cenário, as docentes 1, 2 e 3, complementaram suas percepções sobre a prática, dizendo que tomar a prática do outro como objeto de análise oportuniza uma maior riqueza reflexiva acerca da complexidade envolvida na ação pedagógica:

> Outra coisa positiva é quando você vê a prática do outro, porque você começa também enxergar um pouco a sua, você se coloca no lugar do outro e você se torna mais criativa, professor é assim, tem que ser uma pessoa muito criativa, então eu acho que ouvindo e vendo a prática do outro te ajuda a pensar no seu contexto, te faz pensar e te faz ficar mais criativa (D2).

> Eu penso que a reflexão da prática do outro colabora para o seu crescimento profissional e pessoal. É necessária sempre essa reflexão, porém que essa reflexão se torne algo palpável, se dessa reflexão você consegue tirar elementos que contribuem para a sua prática, é muito bom [...] Há de ter algum aspecto interessante naquela prática, naquele texto que você pode aplicar na sua sala [...] (D1).

> O fato de ouvir dos outros professores, mesmo sendo de outros anos, eu acho que foi bem importante e produtiva essa troca (D3).

Nesse sentido, Zeichner (1993), explica que ao pensar numa prática reflexiva, é preciso levar em consideração as teorias práticas do professor, promovendo discussões e análises críticas através delas. Desse modo:

> Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Portanto, percebe-se que as dimensões coletivas são fundamentais ao se falar de formação de professores reflexivos, pois ao ter um amplo cenário de experiências relacionadas ao trabalho pedagógico, o professor passa a construir sua autonomia e identidade profissional a partir dos diversos repertórios e contextos retratados e discutidos durante os momentos destinados à formação. Desse modo, uma formação onde os professores possam "[...] criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino" (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Assim entendido, é evidente que para uma verdadeira formação profissional "o professor deve se tornar num profissional reflexivo, capaz de analisar suas práticas, de

resolver problemas, de inventar estratégias" (ALTET, 2000, p. 28). Ainda, percebe-se que através da análise das práticas, o professor passa a compreender e visualizar de maneira mais clara o trabalho pedagógico que faz, mesmo quando suas ações são derivadas de saberes tácitos:

> A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e consciencializados mediante um exercício de meta-análise, a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito (ZEICHNER, 1987, CLANDININ & CONNELY, 1986, apud GÓMEZ, 1997, p. 103).

No entanto, quando o professor já exerce sua profissão por muito tempo e já possui uma certa experiência no que faz, ele acaba enxergando sua prática como rotineira, fazendo com que o conhecimento sobre a ação se torne:

> [...] cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico. O profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Dessa forma, seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas e situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar (GÓMEZ, 1997, p. 105 e 106).

As docentes 2 e 3 expressaram essa concepção ao revelarem que em algumas situações, suas ações só foram percebidas a partir de um trabalho realizado através de relatos, sistematização e reflexão sobre suas práticas.

> Ao ver o que foi narrado, nós vamos vivenciando tudo aquilo, eu achei interessante porque daí a gente vê quantas etapas a gente conseguiu avançar com os alunos, coisa que não perceberia sem essa escrita (D2).

> Depois de ler o relato já estruturado é interessante, porque na parte escrita aparecem detalhes que talvez no dia a dia a gente não se atenta (D3).

Conforme exposto nos discursos das docentes, às vezes regido pelo modo automático, o professor acaba não tendo consciência do que executa, apenas o faz, muitas vezes sem nem saber expressar este saber na ação. Dessa forma, a reflexão sobre a prática assume um papel

fundamental no processo de formação do professor, resultando em um processo de reflexão sobre a ação. Zeichner (1993) explica:

> Uma das maneiras de pensar no ensino reflexivo é tornar mais consciente algum deste saber tácito, que frequentemente não exprimimos. Trabalhando estes entendimentos tácitos, nós, enquanto professores, podemos criticá-los, examiná-los e melhorá-los. E também podemos transmiti-los aos professores mais inexperientes, de modo a que estes possam começar a dominar os aspectos mais sutis e complicados do ensino (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Segundo García (1997), há portanto, uma demanda por uma formação de professores que destaque o valor da prática como uma ferramenta de reflexão e análise do professor, ou seja, uma formação "centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e ativa/investigadora" (GARCÍA, 1997, p. 54).

Posto isto, é fundamental que em situações que ocorram a formação de professores, haja mais momentos que promovam a reflexão sobre a prática docente, de modo contextualizado com sua realidade profissional. Assim como destaca Nóvoa, "a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais" (NÓVOA, 2009, p. 7).

3.1.4. Casos de ensino como recurso formativo

Nesta última categoria, foi discutido o tema que rege este trabalho. A ênfase da pesquisa acerca dos casos de ensino como recurso na formação de professores, apresentando discursos das docentes que revelam se elas atribuem a este recurso um potencial formativo e reflexivo do professor sobre a prática.

A formação da docência, conforme já detalhado no item anterior, demanda um conjunto de instrumentos que possibilitem processos reflexivos. Visto isso, de acordo com Calil, Almeida e Tintios (2021) um exemplo são as narrativas que atuam em momentos de formação continuada como dispositivos formativos. Dentre elas, nesta pesquisa destaca-se os casos de ensino, que para Calil (2020) auxiliam no desenvolvimento profissional da docência. Tendo em vista essas informações, ao serem questionadas se já estiveram em contato com casos de ensino durante a formação acadêmica, profissional ou em outros momentos para

além da experiência vivenciada no Projeto “Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola”, as três professoras apresentaram respostas bem semelhantes:

> Na formação acadêmica sim, depois não mais. Não aparece em momentos como o HTPC, porque o HTPC me parece que ainda tem um aspecto um pouco burocrático, eu sei que é necessário transmitir recados, enfim, faz parte. mas eu penso, e é contraditório até, porque o HTPC é um momento que é destinado a formação e aí o que de fato tem a ver com a formação acaba ficando um pouco de lado (D1).

> No profissional não, no acadêmico sempre. As professoras da graduação traziam casos, situações estudadas na própria disciplina, então didática, as disciplinas mais voltadas para o pedagógico (D1).

> Na época da graduação só, depois não vi mais não. Na época da graduação chegamos a analisar algumas coisas, mas isso já tem tempo. Aqui na rede eu não me lembro, por isso que eu achei bem interessante, bem bacana o trabalho que vocês fizeram, foi nessa experiência que eu fui ter contato com casos de ensino novamente. Me lembro disso na época que eu fiz Unesp, nós fizemos muitas discussões e debates, depois eu não vi mais, nem em cursos de formação… Acredito que devia ser mais utilizado porque trazer para os HTPC’s também… porque no meu ponto de vista os HTPC’S tem que ser mais ricas, porque se não elas acabam virando um repasse de informações ou algo para cumprir horário apenas (D2).

> De ter trabalhado não, eu lembro de ter lido um pouco sobre essa ferramenta, mas ter trabalhado em outras escolas, não lembro. Lembro de ter lido alguma coisa durante a época da graduação, mas nada muito aprofundado, com casos de ensino (D3).

Esta última professora, a docente 3, acrescentou ainda que o ato de partilhar e expor suas práticas para outros colegas ocorre em seu ambiente de trabalho, contudo, nada de forma sistematizada ou de modo semelhante ao que foi retornado para os professores que participaram do projeto, contendo um texto redigido e estruturado.

A partir disso, percebe-se que a utilização de casos de ensino foi algo muito diferente do que as docentes estavam acostumadas a experienciar durante os momentos de formação continuada. Essa escassa utilização dos casos pode ser justificada pela necessidade de mais pesquisas acerca das potencialidades formativas dos casos, bem como os meios de utilização desse recurso em ambientes de formação. Sobre essa informação, Shulman (1989) ressalta que:

> [...] o certo é que sabemos muito pouco acerca de como funciona esse processo [ensino através de casos]. Como aprendemos docentes através da experiência dos outros? A bibliografia sobre juízos e tomada de decisões nos mostra que a maioria das pessoas crêem que os casos específicos constituem uma influência mais forte sobre suas decisões que os resultados empíricos apresentados de forma impessoal, ainda que os últimos constituam "melhor" evidência. Embora os princípios sejam poderosos, os casos são lembrados, se

> armazenam na memória e constituem a base de juízos posteriores. Mas, por que é assim, e como se pode utilizar este tipo de processo em benefício da reflexão e do raciocínio prático [...] é um problema sério para aqueles que estudam a formação de professores (Shulman, 1989, p. 81, apud NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 75).

Ainda, conforme exposto por elas, a utilização desse recurso tem sido direcionado apenas para o ambiente acadêmico, fazendo com que as potencialidades formativas dos casos sejam vistas como restritas às Universidades, bem como, os momentos de análise da prática docente sejam direcionados e limitados à formação inicial do profissional. Nessa perspectiva, em momentos formativos, esta ferramenta não aparece com tanta frequência quando o professor já se encontra exercendo sua função.

Todavia, as docentes se mostraram muito satisfeitas e empolgadas com o trabalho envolvendo os casos, tornando-os alvo de interesse por elas. Ainda, houve a solicitação de mais momentos como o realizado no projeto em questão, utilizando casos de ensino como ferramenta de formação:

> Foi uma experiência nova para nós, totalmente nova. Acho que deveria ter mais momentos como esse, porque os professores precisam, se não a gente acaba tendo esse momento mas acaba as vezes não refletindo sobre coisas realmente importantes para o ensino (D2).

> Foi uma prática diferenciada. Acredito que deveria haver mais momentos como esse com reflexões e investigação sobre a prática, com uma boa mediação acadêmica (D1).

Tal fato se comprova a partir dos discursos apresentados abaixo. Ao serem questionadas sobre a experiência relatada e sistematizada em casos de ensino, as professoras revelaram que esta permitiu uma análise mais aprofundada sobre a sua própria prática.

> Sim, porque ali você tá lendo e voltando nas práticas realizadas, como foi o preparo, as discussões, nossas preocupações, o que a gente tentou proporcionar para o aluno e até para a família, volta tudo e você vai olhando e parece que fica mais claro e objetivo, permitindo uma maior reflexão (D2).

A docente 2, também expôs uma estratégia de utilização dessa ferramenta, na qual ela considerou também como possibilidade formativa, a elaboração de casos em conjunto com os colegas de profissão, onde eles mesmos teriam a possibilidade de refletir coletivamente sobre suas práticas:

> Acho que seria interessante, também, um caso feito em parceria, de sentar e produzir juntos, porque às vezes íamos observando, acrescentando, porque vivenciamos o momento então se torna diferente. Eu me senti muito contemplada com a sistematização feita por vocês, tiveram um olhar bem

> próximo do que a gente procurou fazer, mas uma sugestão de agora, sem a pandemia, seria fazer uma produção coletiva (D2).

Entretanto, a docente 3, revelou que não acredita que seja a melhor alternativa:

> O fato de outras pessoas terem redigido o texto, eu acho que talvez a pessoa que está de fora consegue colocar mais detalhes no texto, do que quem está executando o trabalho na sala de aula, no dia a dia. Eu não sei se fosse para que nós mesmas fizéssemos a escrita, daria certo… atualmente nossos horários não possibilitaria essa troca, seria um trabalho mais segmentado, cada um faria um recorte e juntaria tudo depois (D3).

Apesar da adversidades expostas pela professora advindas do conflito entre os horários de trabalho, as autoras Nono e Mizukami (2002), ressaltam a potencialidade da elaboração desse recurso, já que:

> [...] além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

A vista disso, a professora 3, destacou também, outras possibilidades de utilização:

> Pode ser que a discussão em grupos menores, fluísse um pouco melhor, porque às vezes a gente fica tímido quando se tem um público grande, mas não é uma certeza. Acredito também que seria legal trazer casos não só vivenciados na escola, mas também de fora. Por exemplo, algum caso externo, de outras escolas, onde se pode pensar "quem são esses alunos", "onde eles moram", "quem é o público", "como é comunidade que eles estão inseridos", que acaba enriquecendo as reflexões, trazendo novos conhecimentos. Mas também casos daqui mesmo, onde a gente já sabe como é o público, o trabalho de cada professor, como é a convivência, trazer um sentimento de reconhecimento, então poderia ser algo mesclado (D3).

Após destacarem as formas de utilização dessa ferramenta, as professoras abordaram as contribuições que os diálogos entre os professores sobre suas práticas exercem para a formação. Ao compartilhar sua prática com outros docentes, através dos casos, o professor pode beneficiar sua formação visto que:

> [...] a utilização de casos promove a criação de um ambiente de trabalho em grupo e de colaboração entre os futuros professores [...] Nesse sentido, o método de casos baseia-se numa lógica cooperante de resolução de problemas, de modo que os sujeitos se habituem a partilhar os seus conhecimentos e a desenvolver estratégias de análise conjunta de situações (GARCIA, 1997, p. 72).

Dessa forma, mesmo profissionais considerados individualistas se atentam à prática dos outros pois ali enxergam "um conjunto de conhecimentos específicos da docência que

podem ser explicitados, analisados, revistos e compartilhados pelos professores por meio de processos de reflexão em torno de situações práticas de ensino" (NONO, 2010, p. 4) e dessa forma, relacioná-los com aspectos que compõem a sua própria prática individual.

Por meio desse olhar, o professor tem a possibilidade de avaliar suas ações, identificar alternativas e até mesmo, encontrar soluções para dilemas que encontra no cotidiano, assim como indicaram as professoras:

> Eu penso que os casos de ensino são interessantes, primeiro, pra gente refletir a própria prática e, posteriormente, a do outro, possibilitando uma análise mais detalhada do que as colegas fizeram, porém, pensando o que eu posso pegar de positivo dessa prática e adaptar pra minha (D1).
>
> O trabalho com essa ferramenta, possibilita essa riqueza de discussões, porque você vai analisar alguns aspectos ali, vai ver a realidade daquilo, vai comparar e repensar sua realidade (D2).
>
> Sobre trabalhar com os casos do grupo todo, eu acho muito interessante, porque apesar de serem séries diferentes, sempre tem alguma coisa que a gente pode aproveitar, uma ideia ou uma estratégia que às vezes a gente não pensou (D3).
>
> Os casos se mostraram como uma excelente ferramenta para gerar essas reflexões, me lembro de enxergar diversos aspectos e princípios relacionados à prática (D3).

Como é possível perceber a partir das citações das professoras, as percepções que emergem sobre reflexão da prática por meio dos casos, parecem promover a criação de processos investigativos, explicativos e que contribuem para lidar com os dilemas encontrados na complexidade do trabalho docente, possibilitando uma intervenção da realidade. Dessa forma:

> Promovem assim a reflexão sobre a ação, podendo criar nos professores ou candidatos a professores, o hábito de pararem para refletir sobre algo que lhes sucedeu, que os impressionou positiva ou negativamente, levando-os, posteriormente, a tirar ilações teóricas sobre esses acontecimentos e atuações (ALARCÃO, 2000, p. 107).

Desse modo, percebe-se a importância de haver um espaço onde os "princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente" (GATTI et al, 2019, p. 187). Contudo, de acordo com a docente 1, as reflexões geradas a partir de uma análise reflexiva sobre a prática, só se tornam possíveis quando dirigidas por uma boa orientação, levando os professores a se envolverem de maneira crítica e participativa.

> [...] se a proposta da reflexão é bem elaborada, tudo flui também, quando a reflexão tem um mediador [...] se a reflexão tiver sido bem planejada e preparada, tudo flui e a gente nem sente a hora passar, porque nos envolvemos com a reflexão. Então se é uma reflexão bem planejada, com temáticas provocativas que promovem o envolvimento dos participantes, aí sim é interessante [...]. Porque sem uma mediação equilibrada e bem planejada, por mais interessante que seja o tema, a discussão não flui (D1).

Nessa perspectiva, Nono (2010) afirma que uma elaboração ou análise de casos de ensino, quando devidamente orientada, permite que os professores tornem público um "conjunto de conhecimentos, representando-os de modo que possam ser acumulados e compartilhados com outros colegas de profissão, e constantemente revistos, avaliados e reorganizados" (NONO, 2010, p. 5).

Segundo Merseth (1990, p. 14, apud GARCÍA, 1997, p. 71) os casos, quando bem apresentados aos professores, podem contribuir no processo de observação da ação educativa, de uma maneira mais focalizada, identificando as relações que estão presentes nas narrativas, realizando inferências, além de possibilitar uma melhor organização do trabalho pedagógico, dado sua complexidade. Sendo assim, ao considerar o ensino como algo contextual, complexo e reflexivo, este recurso auxilia:

> [...] os futuros professores a familiarizar-se com a análise e a ação em situações complexas. Os casos oferecem situações que superam a tradicional simplificação da atividade docente nas aulas teóricas. Os casos podem ainda favorecer o desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto e as diferenças individuais (GARCÍA, 1997, p. 71).

A docente 1, como já exposto anteriormente, relatou sobre os momentos formativos carecerem de discussões envolvendo aspectos teóricos da educação e que, com isso, esses momentos deixam de apresentar uma vinculação entre a teoria e a prática docente, dificultando a relação dessas dimensões. Ao ser questionada se com uma discussão onde teoria e prática estivessem vinculadas, os momentos seriam mais produtivos do ponto de vista formativo, a professora respondeu:

> Para discussão em HTPC sim. Eu acho que a questão acadêmica está sendo um pouco deixada de lado dentro dos HTPC's. Da rede de forma geral. E aí fica um vazio imenso, onde a pessoa se vê ali cumprindo 1:30 de horário, o tempo não passa e fica algo monótono, é onde a maioria não gosta de HTPC. Penso que seja por isso. Faltam discussões acadêmicas. Então, a questão não é tanto sobre o professor estar afastado da universidade, ele pode não estar frequentando mais a universidade por ter se formado, mas se ele trás para junto dele a teoria, ele vai estar sempre dentro da universidade, então a prática dele vai ser reflexiva, investigativa, o profissional da educação deve ter essa visão. É difícil alguém que se forma com essa visão continuar tendo ao longo da carreira, porque tanta coisa acontece e às vezes você é

> convidado a se desvincular, são muitos discursos contrários para que você se mantenha com essa visão [...] (D1).
>
> [...] a ausência de reflexão contribui para que as práticas caiam na mesmice e por isso ocasionam-se tantos problemas na sala de aula. Acredito que deveria haver mais momentos como esse com reflexões e investigação sobre a prática, com uma boa mediação acadêmica (D1).

É possível identificar que a docente 1 atribui aos casos de ensino um papel de facilitador nessa tarefa de vincular teoria e prática, desde que explorado em situação formativa "bem planejada", provocativa e que promova o envolvimento por parte dos professores. A fala da professora, converge com as considerações feitas por Shulman (1990), ao dizer que o uso apropriado dos casos de ensino

> [...] pode ajudar o professor a relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula (SHULMAN, 1990, p. 76, apud NONO & MIZUKAMI, 2002, p. 75).

Desse modo, a partir dos relatos explicitados, percebe-se que dado a complexidade da atividade docente, "a análise casuística de episódios reais apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia" (ALARCÃO, 2000, p. 52). Ainda, indicam que o recurso em questão foi admitido como capaz de gerar a articulação entre os saberes teóricos ligados ao ensino e práticos, envolvendo situações do cotidiano escolar. Sendo assim, na perspectiva das docentes, a utilização de casos de ensino em momentos formativos se mostra como um aliado capaz de gerar momentos reflexivos e investigativos sobre a prática e possibilitar a mobilização do trabalho docente. Concordando com o discurso de Mizukami (2000), ao dizer que este recurso formativo possibilita:

> [...] não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino – ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2000, p. 156).

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho buscaram investigar aspectos relacionados às potencialidades formativas dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional docente em contexto de formação continuada. Nessa direção, a pesquisa procurou compreender o valor atribuído pelas docentes a este recurso, enquanto capaz de mobilizar processos reflexivos e investigativos sobre a prática docente. Dessa forma, verificou-se a capacidade desse recurso em auxiliar professores em serviço a pensarem e repensarem suas práticas pedagógicas, ao se revelarem como uma excelente ferramenta para compreender e enfrentar os dilemas encontrados na complexidade do contexto educacional.

As categorias empíricas elucidadas a partir das entrevistas realizadas com as docentes, atuaram como elemento fundamental para a compreensão da potencialidade dos casos de ensino enquanto recurso formativo para o professor. Dessa forma, os discursos apresentados ao longo do trabalho funcionaram como complementares aos referenciais teóricos assumidos, e convergem para algumas visões ligadas a utilização e funções dessa ferramenta.

Diante das categorias discutidas, é coerente apontar que as potencialidades formativas dos casos de ensino mostra-se como um tema relevante para as discussões envolvendo a formação continuada de professores, visto que a utilização deste recurso em momentos de formação se mostrou muito escassa e inovadora para as professoras entrevistadas, indicando que as potencialidades do trabalho com esta ferramenta devam ser muito mais explicitadas a fim de promover uma maior utilização desta como estratégia de formação continuada.

No que tange à dimensão reflexiva do professor, ao considerarem a docência como uma atividade complexa, as docentes apontaram que esse recurso oferece possibilidades de reflexão sobre as práticas que desenvolvem. Além disso, percebeu-se ao longo das discussões, que a formação deve ser entendida como uma relação dialética, onde o contexto no qual o docente está inserido é valorizado e onde o professor aprende, não apenas através de suas experiências pedagógicas, mas sim, através de um processo de reflexão dessas experiências, ao analisar suas ações, como também a de outros colegas de profissão, tecendo percepções sobre sua prática e assim, permitindo que esta esteja constantemente contextualizada com suas convicções. Nesse sentido, as estratégias formativas devem ter como referência a formação de um professor reflexivo.

Ainda, observou-se a capacidade deste recurso em promover a reflexão da prática docente. As docentes indicaram que se trata de uma ferramenta que auxilia em uma percepção mais rica, crítica e detalhada da docência, uma vez que as dinâmicas formativas envolvendo sua utilização, foram capazes de fomentar reflexões das professoras acerca de suas práticas cotidianas, além de oportunizar uma percepção de seu trabalho como docente, de maneira mais clara dada a atuação muitas vezes automática da profissão que dificulta a reflexão do professor sobre sua própria prática. Nessa perspectiva, os casos foram apontados como um recurso capaz de promover a identificação de aspectos e princípios pedagógicos presentes nas práticas pedagógicas, facilitando a compreensão do professor sobre seu trabalho.

As categorias também permitiram a identificação de uma preocupação das professoras relacionada à vinculação entre teoria e prática no contexto formativo. Verificou-se que a articulação entre teoria e prática educacional ainda permanece como um desafio para a formação, tornando comum um trabalho incoerente com a realidade do professor, dificultando a tarefa de mobilizar os saberes por ele construídos durante sua jornada profissional. Ainda, os resultados desta investigação parecem confirmar a necessidade de trabalho articulado entre teoria e prática, de modo que esses dois saberes se relacionem e dialoguem, contribuindo para uma melhor atuação da docência e para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica. Nesse sentido, os casos de ensino, considerados recursos que consideram a prática como objeto de análise, foram apontados como um excelente facilitador da integração entre a atividade prática e os saberes teóricos nelas envolvidos.

Com base nos pontos elucidados, afirmou-se a docência como uma tarefa complexa que exige a mobilização de diferentes saberes, dessa forma, os casos de ensino se apresentaram como um recurso que contribui para a formação desses saberes, dado o seu valor formativo, reflexivo e investigativo, indicado através de alguns elementos apontados pelas professoras como sendo capazes de proporcionarem a formação. Dentre eles, destacam-se a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo, a identificação, compreensão e enfrentamento dos dilemas presentes na articulação entre teoria e prática e o exercício de análise, capaz de promover o desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

No entanto, este trabalho apresentou algumas limitações que cabem ser evidenciadas. A primeira delas refere-se ao tamanho da amostra da população envolvida. Como o estudo foi realizado no âmbito de um Projeto maior ligado ao Programa Núcleos de Ensino UNESP, a amostra considerada foi baseada na quantidade de participantes envolvidos neste programa.

Assim, somente três professoras de uma única escola de educação básica localizada no interior do estado de São Paulo participaram da pesquisa. Nesse sentido, os resultados obtidos guardam certas especificidades ligadas ao ambiente dessa escola. Outra limitação encontrada está relacionada ao tempo disponibilizado para a conclusão do trabalho. Por se tratar de um trabalho de conclusão de curso de graduação, o tempo para sua finalização é muito breve, trazendo limitações para o trabalho empírico e para o tratamento dos dados reunidos. Cabe considerar, no entanto, que tais limitações não trouxeram prejuízos mais significativos para o estudo proposto. Os resultados alcançados, acima reunidos, sugerem a pertinência dos questionamentos que orientaram esta pesquisa e a importância da realização de estudos futuros que possam ampliar o entendimento da temática pesquisada, dada sua importância para a área de formação de professores.

Para finalizar, tendo em vista o potencial formativo dos casos de ensino e o fato de sua utilização ter se mostrado ainda um tanto restrita ao ambiente acadêmico, destaca-se a importância de um maior reconhecimento desse recurso enquanto ferramenta formativa, sendo necessário, portanto, o empreendimento de outras pesquisas relacionadas aos casos de ensino, como também sobre outros recursos formativos capazes de mobilizar processos reflexivos sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 2000.

ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo**. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALTET, M. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto: Editora Porto, 2000.

CALIL, A. M. G. C. **Casos de ensino e Estudo de Caso** - distinções sobre sua finalidade e uso na pesquisa e na formação de professores: uma entrevista com Maria da Graça Nicoletti Mizukami; 2020.

CALIL, A.; ALMEIDA, P.; TINTI, D. **As pesquisas sobre casos de ensino**: uma revisão integrativa. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27248>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CANDAU, V.; LELIS, I. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, V. (Org.) Rumo a uma nova didática. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 56-72.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, 2016.

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

LELIS, I. A. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor:** Mudança de Idioma Pedagógico? Educação & Sociedade, ano XXII, n o 74, abril 2001. Campinas, SP: Cedes

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.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e a aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Processos formativos da docência:** conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

NONO, M. A. Caso de Ensino na Formação do Pedagogo. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, fev. 2010.

NONO, M. A. MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, v. 83, n. 203-205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997; ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: out. 2022.

SCHÖN, D. ***Educando o profissional reflexivo*****:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

SHULMAN, J. H. Happy Accidents: cases as opportunities for teacher learning. San Francisco, CA: WestEd, 2002. Disponível em: Happy Accidents: Case as Opportunities for Teacher Learning (wested.org). Acesso em: 3 jan. 2022.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3).

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "Potencial Formativo dos Casos de Ensino na Perspectiva Docente" desenvolvida por Marília Boldt Fígaro, RG 57.727.651-7, discente do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (campus de Rio Claro), sob orientação da Professora Dra. Flavia Medeiros Sarti, RG 22.153.513-5.

O estudo visa investigar o potencial formativo que professores da Educação Básica atribuem ao trabalho com casos de ensino em situação de formação docente em serviço. Busca, mais especificamente, identificar se os professores participantes da pesquisa consideram que intervenções formativas, por meio da elaboração e análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e, consequentemente, formativos do ponto de vista profissional. Os resultados alcançados por este estudo podem contribuir para o avanço de conhecimentos relativos aos casos de ensino no campo de estudos da formação de professores.

A participação como voluntário (a) neste estudo pressupõe que o (a) senhor (a) conceda uma entrevista à estudante pesquisadora, respondendo questões relativas a suas experiências com casos de ensino em ocasiões formativas, especialmente como participante do Projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola", ligado ao Programa Núcleos de Ensino UNESP. A entrevista será realizada, em um local combinado previamente, de acordo com a preferência do (a) participante, tendo aproximadamente uma hora de duração. Caso o (a) senhor(a) autorize, a entrevista será gravada. Se não for possível fazer tal gravação, as respostas serão anotadas pela pesquisadora.

A participação na entrevista poderá expor os (as) participantes a riscos mínimos de desconforto e constrangimento. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a apresentar somente questões vinculadas ao tema da pesquisa. Além disso, como antes mencionado, o (a) participante poderá escolher o local que julgar mais adequado para a realização da entrevista. Cabe destacar, ainda, que o(a) senhor(a) tem o direito de se recusar a responder qualquer questão que não considerar conveniente e poderá recusar participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo.

O (a) participante terá seu anonimato garantido, ou seja, o nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, identificá-lo (a) não serão divulgados. Os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos acadêmicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, o (a) senhor(a) poderá entrar em contato, a qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final deste documento. O(a) Sr.(a) não receberá nenhum pagamento pela participação na pesquisa e não terá nenhuma despesa.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, solicito que assine este documento, que é emitido em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Rio Claro, ____ de _____ de 2022.

_____ _____

Assinatura do participante da pesquisa Nº RG

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

_____

Assinatura da estudante pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa:
E-mail: cepib.rc@unesp.br ou staib.rc@unesp.br
Telefone: 3526-9678 ou 3526-9669
Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro
Avenida 24 A,1515 - Bela Vista - Rio Claro/SP - CEP 13506-900

Dados sobre a Pesquisa:
Título do Projeto: "Potencial Formativo dos Casos de Ensino na Perspectiva Docente"
Pesquisadora Responsável: Profa Dra Flavia Medeiros Sarti
Endereço Profissional: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências - Departamento de Educação.
Av 24 n.1515, Bela Vista - CEP: 13506900 - Rio Claro, SP - Brasil
Telefone: (19) 3526-4260
E-mail: flavia.sarti@unesp.br

Estudante pesquisadora: Marília Boldt Fígaro
Endereço Profissional: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências - Departamento de Educação.
Av 24 n.1515, Bela Vista - CEP: 13506900 - Rio Claro, SP - Brasil
Telefone: (19) 99941-3336
E-mail: mb.figaro@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____

Documento de Identidade:_____

Sexo:_____ Data de Nascimento:____/____/_____

Endereço:_____

Telefone para contato:_____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como foi a sua participação nesta experiência relacionada aos casos de ensino? Fale um pouco sobre como você atuou, como você se sentiu, o que você pensou a respeito durante essa experiência de trabalho formativo.

2. Você já esteve em contato com casos de ensino durante sua formação acadêmica, profissional ou em outros momentos para além da experiência vivenciada no Projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola"? Se sim, em que momento foi utilizado e quais foram os objetivos do trabalho com essa ferramenta?

3. Você considera que ter sua experiência relatada e posteriormente sistematizada em casos de ensino permitiu uma análise mais aprofundada sobre a sua própria prática?

4. Você considera que a metodologia utilizada (casos de ensino) para a exposição da prática pedagógica dos professores, foi a mais adequada e interessante para discutir e refletir sobre aspectos ligados ao trabalho docente? Quais estratégias de utilização dessa ferramenta em ações de formação continuada você considera mais formativas?

5. Você considera a reflexão sobre a prática docente como uma oportunidade formativa e capaz de contribuir para a sua própria prática pedagógica? De que forma?

6. Você considera que as intervenções realizadas através da análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e formativos? Que elementos você aponta como sendo formativos no trabalho com essa metodologia? Que percepções sobre a docência emergem nessa experiência formativa com os casos?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POTENCIAL FORMATIVO DOS CASOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DOCENTE
Pesquisador: Flavia Medeiros Sarti
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 56606922.3.0000.5465
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.348.428

Apresentação do Projeto:
Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Flávia Medeiros Sarti. A pesquisa será desenvolvida pela graduanda Marília Boldt Fígaro do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, no Instituto de Biociências - Campus de Rio Claro. O projeto de pesquisa tem como temática expressa no resumo: “Este estudo investiga o potencial formativo que professores da Educação Básica atribuem aos casos de ensino, quando empregados como recurso para estimular a reflexão docente em situação de formação em serviço. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como referencial empírico uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, na qual é implementado um projeto de formação docente ligado ao Programa Núcleos de Ensino da UNESP. Objetiva-se investigar aspectos relativos ao trabalho com casos de ensino junto aos professores da escola, em reuniões coletivas (HTPC), tendo por norte as seguintes questões: os professores participantes consideram que as intervenções formativas realizadas, por meio da elaboração e análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e, consequentemente, formativos do ponto de vista profissional? Que elementos os professores identificam como sendo formativos no trabalho com os casos de ensino? Que percepções sobre a docência emergem, para os professores, na experiência formativa com os casos?”.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo geral: O estudo visa investigar o potencial formativo que professores da Educação Básica atribuem ao trabalho com casos de ensino em situação de formação docente em serviço." .

Objetivos específicos: "a) Compreender se os professores participantes da pesquisa consideram que intervenções formativas, por meio da elaboração e análise de casos de ensino, favorecem processos reflexivos, investigativos e, consequentemente, formativos do ponto de vista profissional; b) Identificar os elementos que os professores definem como sendo formativos no trabalho com os casos de ensino; c) Identificar as percepções sobre a docência que emergem, para os professores, na experiência formativa com os casos; d) Compreender se os professores consideram a reflexão acerca da prática docente como uma oportunidade formativa e capaz de oferecer conhecimentos relevantes para sua própria prática; e) Identificar as estratégias de utilização dessa ferramenta em ações de formação continuada que os professores consideram mais formativas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A participação na entrevista poderá expor os (as) participantes a riscos mínimos de desconforto e constrangimento. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se comprometerá a apresentar somente questões vinculadas ao tema da pesquisa. Além disso, o (a) participante poderá escolher o local que julgar mais adequado para a realização da entrevista. Cabe destacar, ainda, que o(a) entrevistado (a) tem o direito de se recusar a responder qualquer questão que não considerar conveniente e poderá recusar participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo.".

Benefícios: "Espera-se que os resultados alcançados por este estudo possam contribuir para o avanço de conhecimentos relativos aos casos de ensino no campo de estudos da formação de professores."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de pesquisa: "primeira [etapa] composta por estudos teóricos e por uma pesquisa bibliográfica sobre a temática focalizada (casos de ensino), buscando aprofundar o conhecimento e compreender sua importância para a área formativa docente. Na segunda etapa estão previstas atividades empíricas, de natureza qualitativa", "a pesquisa empírica foi escolhida como método investigativo a fim de buscar compreender melhor o potencial formativo dos casos de ensino, sob

a perspectiva dos professores em formação."

Tamanho da amostra: 4 participantes.

Participantes: "o presente trabalho buscará compreender a visão de 4 professores da educação básica."(...) "utilizados os seguintes critérios de inclusão: professores que participaram do Projeto "Comunidade de prática docente e apropriação da BNCC na escola", ligado ao Programa Núcleos de Ensino UNESP acerca do potencial formativo dos casos de ensino. Sendo 2 professores que tiveram seus relatos de prática sistematizados em casos de ensino e 2 professores que, apesar de não terem relatado suas práticas, participaram da dinâmica formativa envolvendo os casos já elaborados. Adotou-se como critérios de exclusão: professores da educação básica que não participaram do projeto mencionado anteriormente."

Local da pesquisa: "uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, na qual é implementado um projeto de formação docente ligado ao Programa Núcleos de Ensino da UNESP.".

Duração da pesquisa: de junho a setembro de 2022.

Instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista e material para estudo bibliográfico

Número de intervenções: 1 por participante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os devidos formulários e roteiro de entrevista

Foi apresentado cronograma de pesquisa com plano de primeiro contato com os participantes em 01 de junho e início das entrevistas em 13 junho de 2022.

Todas as informações constantes estão relativamente coincidentes em todos os arquivos submetidos (IBP, Projeto de Pesquisa e TCLE).

Recomendações:

Anotar após o título do TCLE a resolução do Conselho Nacional de Saúde utilizada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.

2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1901867.pdf	08/03/2022 18:35:01		Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	07/03/2022 17:54:44	MARILIA BOLDT FIGARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.pdf	07/03/2022 17:51:44	MARILIA BOLDT FIGARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.pdf	07/03/2022 17:45:29	MARILIA BOLDT FIGARO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	07/03/2022 17:42:24	MARILIA BOLDT FIGARO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Continuação do Parecer: 5.348.428

RIO CLARO, 13 de Abril de 2022

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br